

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Publicação trimestral do Center for International Higher Education/
Boston College - número 74

QUESTÕES INTERNACIONAIS

A NECESSIDADE DE PESQUISA E TREINAMENTO PARA OS EMPREENDIMENTOS DO ENSINO SUPERIOR	Declaração de Xangai	68
UNIVERSIDADES DE PESQUISA NOS PAÍSES DE RENDA MÉDIA E EM DESENVOLVIMENTO	Karen MacGregor	71
A ABDICAÇÃO DA CAPACIDADE DE REFLEXÃO NO ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL	Philip G. Altbach	75
ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTOS DE PÓS-CONFLITO	Iván F. Pacheco e Ane Turner Johnson	77

TEMAS ASIÁTICOS

PODERÃO AS GRANDES UNIVERSIDADES AMERICANAS ESTABELECEER RAÍZES NA ÁSIA?	Harry Lewis	81
EXISTE UMA COMUNIDADE DE PESQUISA EM ENSINO SUPERIOR NA ÁSIA?	Hugo Horta e Jisun Jung	83

TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

DECOLAGEM ESPANHOLA: UM SONHO ADIADO?	Laura E. Rumbley e Laura Howard	83
25 ANOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EUROPA	Hans de Wit e Fiona Hunter	86
FRANCHISING, VALIDAÇÃO E FILIAIS UNIVERSITÁRIAS NA EUROPA	Lukas Bischof	88
ÍNDIA: TENDÊNCIAS DE MOBILIDADE	Wesley Teter e Don Martin	91
COLABORAÇÃO ACADÊMICA COM UNIVERSIDADES AFRICANAS	Ad Boeren	93

FOCO NA AMÉRICA LATINA

BRASIL: UM GIGANTE COM FINS LUCRATIVOS	Dante J. Salto	96
FINANCIANDO O ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	Ana García de Fanelli	98

PAÍSES E REGIÕES

REFORMA DEMOCRÁTICA NAS UNIVERSIDADES EGÍPCIAS	Ahmed El-Obeidy	100
VIETNÃ: NOVA LEGISLAÇÃO	Duy Pham	103

A necessidade de pesquisa e treinamento para os empreendimentos do ensino superior

Texto preparado pelo Center for International Higher Education/Boston College mediante consulta com os participantes da primeira Mesa Redonda de Pesquisas e Políticas para o Ensino Superior da Universidade Jiao Tong, de Xangai, realizado em 2 e 3 de novembro de 2013.

Esta “Declaração de Xangai” tem como objetivo destacar a necessidade de ampliar a “capacidade de raciocínio”, os dados, a análise de políticas e o treinamento profissional para o ensino terciário em todo o mundo. Estamos convencidos que tanto as instituições quanto os sistemas precisam de liderança esclarecida e análises com base em dados para enfrentarem as múltiplas crises e desafios atuais. Não podemos mais confiar em práticas amadoras de gestão e soluções locais para solucionar problemas sem precedentes.

O CONTEXTO

O ensino pós-secundário é fundamental para a economia global do conhecimento, e também para a mobilidade social e o desenvolvimento da força de trabalho em todo o mundo. Grandes investimentos globais vêm sendo feitos no ensino superior em todos os países - os países desenvolvidos gastam com isso cerca de 1,6% do seu produto interno bruto, enquanto as economias emergentes destinam a esse fim uma parcela um pouco menor. O número global de matrículas está perto dos 200 milhões. O ensino terciário se converteu numa importante área da política de ensino da maioria dos países, por causa de sua importância para educar uma força de trabalho especializada para a economia do conhecimento, a mobilidade social e a produção e divulgação de pesquisas. Os governos, o setor privado e as instituições acadêmicas precisam de dados e orientação em suas políticas para se adaptarem ao ambiente em transformação.

Em alguns países, um campo de estudos do ensino superior surgiu para atender a es-

sas necessidades. Os dados são reunidos pelos governos e outras agências. As pesquisas são realizadas para proporcionar orientação às políticas e práticas nos níveis nacional e internacional. Foram criados centros e institutos, localizados principalmente nas universidades, mas abrigados também por agências do governo ou organizações privadas. Esta área em desenvolvimento vê-se atualmente limitada a um grupo relativamente pequeno de países.

O ensino superior exige uma gestão profissional. Embora poucos países já ofereçam esse treinamento, foi reconhecido (num pequeno número de países) que as instituições acadêmicas - em muitos casos entidades imensas e burocráticas - exigem administradores profissionais. Foram criados programas de ensino para oferecer treinamento àqueles envolvidos no serviço e na gestão das universidades, incluindo em certos casos o alto escalão de liderança das instituições acadêmicas.

O setor do ensino superior precisa se expandir em todo o mundo, exigindo atenção e cuidados com o seu desenvolvimento - para que o setor terciário seja liderado e administrado de maneira eficaz - para que possa produzir os resultados almejados pelos envolvidos. Os dados e as análises são necessários para que possamos tomar decisões informadas. O treinamento e o ensino são necessários para a rápida expansão do quadro de profissionais do ensino superior. A pesquisa é necessária para que possamos compreender melhor a natureza do empreendimento acadêmico - do ponto de vista institucional,

nacional e global – e as complexas questões econômicas, políticas, pedagógicas e sociais que são fundamentais para o ensino superior.

INFRAESTRUTURAS NECESSÁRIAS

O ensino superior requer uma série de instituições e infraestruturas e, principalmente, um quadro de pesquisadores, estudiosos e professores qualificados, capaz de proporcionar a pesquisa, análise e treinamento necessários a um empreendimento de ensino superior cada vez maior, mais complexo e sofisticado. Entre elas podemos citar:

- **Centros de pesquisa:** construir e manter a capacidade de pesquisa no ensino superior são atividades que exigem centros ou institutos dedicados a este fim. De natureza interdisciplinar, os centros talvez sejam melhor abrigados nas universidades. Exigem funcionários qualificados com experiência profunda no ensino superior. Tais centros podem estar ligados a programas de treinamento em nível de pós-graduação nas universidades que tragam estudantes motivados para auxiliar no trabalho de pesquisa e o estímulo de um ambiente acadêmico. É necessário proporcionar as dimensões, a abrangência e os orçamentos dedicados a tais centros.
- **As universidades devem designar funcionários para responder individualmente aos candidatos a estudantes, oferecendo a estes assistência e informação durante o processo de admissão.** Isto não terá um custo elevado, mas, se for possível repassar a esta tarefa parte do orçamento destinado atualmente aos agentes, esse dinheiro terá sido bem investido.
- **Programas de treinamento:** na era das matrículas em massa e das universidades cada vez maiores em todo o mundo, a gestão do ensino superior exige a profissionalização. Para a profissionalização da gestão, é preciso que haja programas de treinamento em administração do ensino superior, em liderança, e também nas áreas mais especializadas da vida acadêmica – como gestão de pesquisa, controle de qualidade, questões financeiras ou desenvolvimento estudantil. Alguns destes podem ser programas de diploma em nível de mestrado ou doutorado, como é comum observar nos Estados Unidos. Alguns países oferecem diplomas de administração em gestão do ensino superior, como é comum observar na Grã-Bretanha – embora não se possa comparar as universidades a outros tipos de empreendimento comercial. Programas e cursos mais breves voltados para a gestão universitária e outras questões do ensino superior também podem ser úteis.
- **Centros internacionais e regionais:** num mundo globalizado, dados e análises comparativos internacionais são importantíssimos. Isto é especialmente verdadeiro conforme as instituições e sistemas acadêmicos se tornam eles próprios cada vez mais globalizados. No momento, não há nenhuma organização internacional dotada de capacidade para ou interessada em reunir e analisar de maneira sistemática uma ampla gama de temas ligados ao ensino superior, incluindo estatísticas básicas a respeito de instituições, sistemas e tendências. O mesmo pode ser dito das regiões mundiais. Além disso, organizações internacionais podem proporcionar “capacidade de raciocínio” para a consideração de questões de política de ensino e outros temas numa ampla estrutura comparativa.
- **Os governos devem ampliar o suporte a centros de informação do ensino nos países que mais enviam estudantes ao exterior para oferecer a eles informações trazidas no local por funcionários profissionais bem treinados que possam ministrar workshops e dar orientação aos candidatos a estudantes.**

- Organizações e centros especializados: conforme o ensino superior se tornou mais complexo e especializado, sentiu-se a necessidade de conhecimento especializado e análise em setores como questões estudantis, internacionalização ou gestão acadêmica. As organizações concentradas em áreas especializadas podem ser úteis nos países maiores, e também nos ambientes regionais e internacionais.

O AMBIENTE POLITICO

O ensino superior enfrenta uma série de desafios e há muitos temas recorrentes nas práticas e políticas que merecem pesquisa e análise mais aprofundadas. Embora sejam ao mesmo tempo diversificados e merecedores de uma gama de abordagens em termos de análise e pesquisa, esses temas merecem a atenção da comunidade do ensino superior;

- as implicações da globalização – iniciativas transfronteiras, fluxo internacional dos estudantes, impacto das desigualdades globais, e temas relacionados;
- os desafios de qualidade e igualdade no ensino superior;
- governança – quais são os melhores modelos de gestão para a era da massificação e do declínio nos recursos públicos? O que funciona na prática;
- sistemas – como os sistemas acadêmicos são organizados para atender às necessidades da massificação e da economia global do conhecimento?;
- ensino superior privado, privatização, comercialização, e temas relacionados; e
- por fim, o impacto da pesquisa em nível superior envolvendo o ensino superior, seu financiamento, sua relevância para as políticas e práticas, e os meios de conservar e transmitir os resultados das pesquisas e análises tanto às instituições quando aos responsáveis pela elaboração das políticas de ensino.

COMPROMISSO COM O FUTURO

O ensino pós-secundário, elemento central para a economia global do conhecimento que vem surgindo, e cada vez mais importante para a mobilidade social e para o desenvolvimento global da força de trabalho, exige experiência profissional, uma base de conhecimento, pesquisa relevante envolvendo os temas chave, e o treinamento para profissionais responsáveis pelas instituições e sistemas acadêmicos. Os centros e programas do ensino superior – ligados aos responsáveis pela elaboração das políticas de ensino do governo, do setor privado e da academia – são necessários para o sucesso do empreendimento.

No entanto, a eficácia dos centros e programas para o ensino superior depende de sua capacidade de:

- envolver-se num diálogo robusto e contínuo com colegas e pares na esfera da elaboração de políticas de ensino;
- cultivar sucessivas gerações de jovens e talentosos pesquisadores que partilhem o apreço pela erudição rigorosa e o compromisso com ela, possibilitando a tomada de decisões informadas com base em dados; e
- treinar líderes acadêmicos e gestores profissionais na administração de instituições e sistemas do ensino terciário em ambientes cada vez mais complexos.

Nos próximos anos, uma liderança sensata, o planejamento voltado para o futuro e um compromisso contínuo com a missão crucial da pesquisa no ensino superior como ingrediente fundamental para a formulação e implementação de políticas eficazes serão mais necessários do que nunca. Todos os envolvidos devem reconhecer esta dinâmica fundamental entre pesquisa, políticas e práticas, contribuindo substancialmente para a concretização do seu pleno potencial. O futuro do ensino superior depende disso.

Nota:

Reunidos em Xangai nos dias 2 e 3 de novembro de 2013, os participantes da primeira mesa redonda de diretores de centros para o ensino superior de todo o mundo e especialistas importantes em políticas para o ensino superior deliberaram a respeito de temas debatidos nesta declaração. De maneira geral, este documento reflete o pensamento dos 33 profissionais de pesquisa e elaboração de políticas envolvendo o desenvolvimento futuro da área da pesquisa, treinamento e elaboração de políticas para o ensino superior - num importantíssimo

ponto de virada global para o ensino terciário. O workshop foi organizado pelo Boston College Center for International Higher Education and Innovation, Higher Education and Research for Development (IHERD), uma iniciativa da Agência de Desenvolvimento Internacional da Suécia (SIDA), com a colaboração da Faculdade de Pós-Graduação em Pedagogia da Universidade Jiao Tong de Xangai. O financiamento foi oferecido pela SIDA e administrado pela SANTRUST, uma ONG com sede na África do Sul.

Universidades de pesquisa nos países de renda média e em desenvolvimento

Karen MacGregor

Karen MacGregor é editora coordenadora da publicação University World News, na qual este artigo foi publicado originalmente. **E-mail:** editors@iafrica.com. Todas as citações deste artigo são de Philip G. Altbach, "Advancing the National and Global Knowledge Economy: The Role of Research Universities", *Studies in Higher Education*, 38 (abril de 2013).

As universidades de pesquisa dos países de renda média e baixa têm um papel crucial a desempenhar no desenvolvimento de sistemas acadêmicos eficazes e diferenciados, para possibilitar que seus países participem da sociedade global do conhecimento, concorrendo nas sofisticadas economias do conhecimento, de acordo com Philip G. Altbach, diretor do Center for International Higher Education/ Boston College, nos Estados Unidos.

Embora as universidades de pesquisa dos países em desenvolvimento ainda não tenham alcançado os níveis superiores das classificações globais, elas são "extraordinariamente importante" em seus países e regiões - melhorando constantemente sua reputação e competitividade no palco internacional - escreveu Altbach num artigo intitulado "Ad-

vancing the National and Global Knowledge Economy: The Role of Research Universities in Developing Countries": "Um ponto fundamental é o fato de as universidades em todo o mundo fazerem parte de uma comunidade ativa de instituições que partilham os mesmos valores, foco e missão".

O artigo de Altbach foi publicado numa edição especial da revista *Studies in Higher Education*, dedicada à disseminação de conceitos fundamentais resultantes de uma investigação da estrutura de conhecimento do ensino superior, numa colaboração entre o Centro para o Ensino Superior Internacional e a Organização para a Cooperação Econômica e Inovação no Desenvolvimento, programa de Ensino Superior e Pesquisa para o Desenvolvimento.

As universidades de pesquisa foram definidas como instituições acadêmicas “comprometidas com a criação e disseminação do conhecimento, numa gama de áreas e disciplinas, oferecendo os laboratórios, bibliotecas e demais equipamentos adequados de infraestrutura que possibilitem o ensino e a pesquisa no mais alto nível possível”. Em todo o mundo, as universidades de pesquisa desempenharam papéis complexos no sistema acadêmico, incluindo a missão central da produção de pesquisa e do treinamento de estudantes para o envolvimento com a pesquisa.

“A universidade de pesquisa não é uma torre de marfim, sendo relevante para a comunidade mais ampla; boa parte de suas pesquisas se dá de maneira colaborativa, com financiamento e patrocínio de fontes externas à universidade. A universidade de pesquisa é uma instituição extremamente complexa e multifacetada, desempenhando muitos papéis sociais.” As universidades de pesquisa de todo o mundo têm muito em comum, “emanando de uma tradição específica e desempenhando papéis semelhantes”, destacou Altbach. Há variações nacionais, mas “a sinergia entre pesquisa e ensino é um marco”.

De acordo com ele, a produção e disseminação do conhecimento deve se expandir internacionalmente, e uma disseminação mais ampla da capacidade de pesquisa em todo o mundo seria imperativa.

“Podemos dizer que todos os países precisam de instituições acadêmicas, ligadas ao sistema acadêmico global de ciência e erudição, de modo que eles possam compreender desenvolvimentos científicos avançados e participar seletivamente na ciência global.”

A maioria dos países pode arcar com o custo de pelo menos uma universidade de qualidade suficiente para participar nos debates internacionais da ciência e da erudição, desenvolvendo pesquisas em áreas relevantes para o desenvolvimento nacional.

TODOS OS PAÍSES QUEREM UNIVERSIDADES DE NÍVEL MUNDIAL

Em todo o mundo, os países compreenderam que as universidades de pesquisa são fundamentais para a economia do conhecimento do século 21. Nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, era crescente a preocupação com a capacidade de manter os padrões das universidades de pesquisa existentes. A Alemanha tinha destinado recursos a algumas instituições chave, e o Japão financiou bolsas de estudos competitivas para criar centros de excelência.

“A China enfatizou a criação de universidades de pesquisa ‘de nível mundial’, e a Índia está finalmente começando a pensar na qualidade de suas principais instituições. Programas semelhantes para melhorar a qualidade existem na Coreia do Sul, Chile, Taiwan e outros países”, escreveu Altbach.

“Várias das universidades africanas tradicionalmente mais fortes buscam melhorar sua qualidade na tentativa de alcançar o status de universidades de pesquisa, com a assistência de financiadores externos; mas, no geral, este processo está atrás dos níveis de desenvolvimento acadêmico em outros continentes.”

“As universidades de pesquisa surgiram na pauta política de muitos países em desenvolvimento, especialmente os países maiores que buscam concorrer na economia global do conhecimento.”

UNIVERSIDADES DE PESQUISA E SISTEMAS ACADÊMICOS

De acordo com Altbach, as universidades de pesquisa são uma parte muito pequena e especializada - e também crucial - de todo sistema acadêmico. Nos Estados Unidos havia cerca de 220 universidades de pesquisa num sistema composto por mais de 4 mil instituições pós-secundárias. Na Grã-Bretanha, havia apenas 25 universidades de pesquisa entre um total de 100 universidades e 300 instituições pós-secun-

dárias. “Países menores e em desenvolvimento têm talvez uma universidade de pesquisa, sendo que muitos deles não têm nenhuma instituição do tipo.” A China estava desenvolvendo cerca de 100 universidades de pesquisa - em meio às mais de 3 mil instituições em todo o país, parte de seus esforços para a construção de universidades de nível mundial.

Um sistema acadêmico claramente diferenciado era necessário para que as universidades de pesquisa prosperassem, escreveu Altbach. Um exemplo claro era o sistema em três níveis do ensino público da Califórnia, criado pelo Plano Mestre para a Califórnia, que tem no topo os 10 campus da Universidade da Califórnia, voltada para a pesquisa, os 23 campus do sistema da Universidade Estadual da Califórnia, com cerca de 433 mil estudantes, e um sistema de universidades comunitárias com 3 milhões de estudantes. Os padrões de financiamento, missões e governança diferem entre os três níveis, e a regulamentação estadual sustenta as diferenças entre suas missões. “Ao distribuir os recursos tendo em mente o ideal da eficiência, o Plano Mestre também institucionalizou um compromisso com a excelência em suas melhores universidades de pesquisa, como a Universidade da Califórnia em Berkeley.”

O arquiteto do Plano Mestre, Clark Kerr, tinha uma visão das características fundamentais das universidades de pesquisa: governança interna nas mãos principalmente dos professores; decisões-chave tomadas com a participação dos acadêmicos - o conceito de governança partilhada é central; meritocracia rigorosa; pesquisa entrelaçada ao ensino; liberdade acadêmica; e envolvimento com a sociedade.

Os países em desenvolvimento também precisam diferenciar claramente a missão das instituições do sistema pós-secundário e organizar as instituições de maneira racional.

“Padrões apropriados de financiamento,

arranjos de ensino realistas, arranjos administrativos e outros elementos-chave das instituições terão de ser organizados e implementados. Também será necessário garantir que o setor do ensino superior privado, em rápida expansão, seja integrado de alguma maneira ao sistema”, defendeu Altbach.

“O fato é que poucos dentre os países em desenvolvimento contam com um sistema acadêmico diferenciado já existente; e este requisito organizacional central continua a ser uma tarefa fundamental.” Na ausência de um sistema apropriado, que variaria de acordo com os requisitos nacionais, as universidades de pesquisa não poderiam prosperar plenamente.

“Essas instituições devem ser claramente identificadas e apoiadas. Devem ser feitos arranjos para que o número de universidades de pesquisa seja suficientemente limitado para que o financiamento esteja disponível para elas, impedindo que outros recursos, como a quantidade de acadêmicos qualificados, sejam diluídos numa distribuição excessiva.”

Altbach explorou aspectos da academia considerados fundamentais para as universidades de pesquisa - comunicações e redes, publicações, bibliotecas, comunidades informais de estudiosos, conferências e organizações profissionais, internet, repositórios de conhecimento, universidades de pesquisa como centros críticos, a globalização da ciência e das bolsas de ensino, internacionalização e a universidade de pesquisa, o dilema do idioma e a profissão acadêmica.

CIRCUNSTÂNCIAS ATUAIS

“Parafrazeando Charles Dickens, essa é a melhor das épocas e a pior das épocas para a pesquisa nas universidades”, escreveu Altbach. Embora seja amplamente reconhecida a importância da universidade de pesquisa, das conexões acadêmicas internacionais e da pesquisa, muitos países deixam de perceber sua complexidade e os recursos necessários para construí-las e mantê-las.

Ele destacou algumas das características das universidades de pesquisa mais bem sucedidas:

- Virtualmente todas elas fazem parte de um sistema diferenciado, ocupando o topo da hierarquia acadêmica e recebendo apoio apropriado para sua missão.
- As universidades de pesquisa são instituições predominantemente públicas – exceto nos Estados Unidos, no Japão e no caso de algumas instituições ligadas à igreja na América Latina. O setor privado dificilmente consegue sustentar uma universidade de pesquisa, embora vejamos o surgimento de algumas universidades particulares com foco na pesquisa – na Turquia, Índia e América Latina.
- As universidades de pesquisa obtêm mais sucesso em regiões com pouca ou nenhuma concorrência por parte de institutos não-universitários de pesquisa ou com elos fortes entre as universidades e tais institutos. O sistema da “academia de ciências” em países como Rússia e China e alguns modelos de instituto de pesquisa de outros países carecem de elos com as universidades. Alguns países tentam integrar melhor os institutos de pesquisa e as universidades de ponta, em alguns casos fundindo-os – sem dúvida, isto vai fortalecer as universidades.
- As universidades de pesquisa são caras, exigindo mais financiamento do que outras universidades – para atrair os melhores funcionários e alunos e para oferecer a infraestrutura necessária ao ensino e pesquisa de ponta. O “custo por estudante” é mais alto do que a média do sistema. Salários adequados para o corpo docente, laboratórios e bibliotecas bem equipados, e bolsas de estudos para os estudantes mais brilhantes e desfavorecidos são exemplos dos gastos exigidos.
- As universidades de pesquisa devem contar com orçamentos adequados e constantes; elas não podem prosperar com base em

orçamentos inadequados nem variações orçamentárias muito grandes.

- Ao mesmo tempo, as universidades de pesquisa ainda têm potencial para gerar renda significativa. Muitas vezes os estudantes estão dispostos a pagar taxas maiores por causa do prestígio ligado aos diplomas emitidos por elas, dos programas acadêmicos de qualidade e do acesso aos melhores professores. As universidades de pesquisa também geram propriedade intelectual e descobertas e inovações com valor no mercado. Em certos países, elas podem gerar doações filantrópicas.
- As universidades de pesquisa exigem instalações físicas condizentes com sua missão, incluindo bibliotecas e laboratórios caros e sofisticada tecnologia da informação. A infraestrutura das universidades de pesquisa é complexa e cara. Além de ser construída, é preciso mantê-la em funcionamento e atualizá-la periodicamente.
- As universidades de pesquisa exigem autonomia para moldar seus programas e práticas. O equilíbrio entre autonomia e responsabilidade nos países em desenvolvimento pode ser complicado.
- A liberdade acadêmica é um requisito para todas as instituições pós-secundárias, mas especialmente para as universidades de pesquisa.

CONCLUSÃO

Nos países em desenvolvimento as universidades de pesquisa estão no topo da hierarquia acadêmica e são centrais para o sucesso numa economia moderna com base no conhecimento, concluiu Altbach. “Todos os países em desenvolvimento precisam dessas instituições para participarem do ambiente globalizado do ensino superior. Assim, a prioridade é compreender as características das universidades de pesquisa e construir a infraestrutura e o ambiente intelectual necessários para o sucesso das universidades de pesquisa.”

A abdicação da capacidade de raciocínio no ensino superior internacional

Philip G. Altbach

Altbach é diretor do Center for International Higher Education/Boston College. E-MAIL: altbach@bc.edu

Durante quase meio século, várias organizações governamentais internacionais proporcionaram consistentemente um fórum para debates a respeito de temas do ensino superior global e a capacidade para a análise de políticas e para a realização das pesquisas que a informam. Tais organizações produziram documentos e conjuntos de políticas, publicaram monografias, livros e revistas acadêmicas, patrocinaram encontros internacionais e, de tempos em tempos, financiaram e coordenaram projetos de pesquisa envolvendo alguns dos principais temas internacionais. Elas também reuniram estatísticas e, ocasionalmente, publicaram documentos de conjuntos de políticas ligados a questões globais e regionais do ensino superior. Talvez mais importante tenha sido o fato de terem proporcionado o fórum de debate, reunindo líderes do ensino superior, pesquisadores e, com frequência, funcionários do governo preocupados com o ensino superior. A capacidade de trabalhar em escala global e reunir diferentes públicos é especialmente significativa, especialmente em se tratando de um empreendimento tão complexo quanto a pesquisa e o ensino superior.

Há evidências o bastante para destacar que, nos últimos anos, duas das principais organizações governamentais internacionais envolvidas nessas atividades, UNESCO e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), praticamente abandonaram o setor do ensino superior, levando a um vácuo considerável. Somente o Banco Mundial, entidade que chegou tardiamente ao setor com atividades em geral limitadas a ocasionais estudos de políticas e algumas atividades de pesquisa, parece se manter ativo.

Esta abdicação é uma grande infelicidade, já que o ensino superior precisa mais do que nunca da “capacidade de raciocínio”, da análise de questões contemporâneas e da “força de autoridade” emprestada aos debates e conversas. É também bastante surpreendente, já que o ensino superior nunca foi mais importante para os países de todo o mundo. Além disso, os sistemas e instituições acadêmicas se veem cada vez mais afetados por tendências globais que exigem análise comparativa e debate internacional, e seriam beneficiados por uma análise global de “melhores práticas”.

PASSADO E PRESENTE

Houve uma época em que a UNESCO desempenhou um papel útil no ensino superior, apesar de sua reputação de instituição burocrática e ineficiente. Tratava-se da única organização do mundo com cobertura global. Ela conseguia atrair representantes dos países em desenvolvimento e também dos países industrializados. Em certos países, a UNESCO tinha um elo especial com o mais alto escalão do governo. Vários de seus escritórios regionais se ocupavam de aumentar a capacidade para a pesquisa e a análise de políticas do ensino superior no centro e leste da Europa, algo especialmente importante durante o período da Guerra Fria, e na América Latina. Várias publicações davam espaço para a análise e o debate, como *Higher Education in Europe*, editada pelo Centro Europeu para o Ensino Superior da UNESCO (UNESCO-CEPES), fechado em 2010. Foi particularmente surpreendente o fechamento de *Higher Education in Europe* sem a procura por uma editora respeitada e interessada em assumir a publicação. As duas conferências mundiais

da própria UNESCO a respeito do ensino superior (realizadas em 1998 e 2009) e as várias reuniões regionais foram úteis - como fóruns que reuniram representantes dos governos, lideranças universitárias e pesquisadores. Na última década, toda essa infraestrutura foi sistematicamente desmantelada.

Ainda que suas responsabilidades básicas se limitem aos seus membros entre os países industrializados, a OCDE também desempenhou um papel ativo e bastante útil. Seu programa de Gestão Institucional no Ensino Superior patrocinou conferências anuais para líderes acadêmicos envolvendo temas relevantes e publicou uma revista internacional muito elogiada, *Higher Education Policy*. A revista foi subitamente cancelada, mais uma vez sem nenhuma tentativa de repassá-la a uma editora. A OCDE também patrocinou uma série de projetos de pesquisa, como uma análise das tendências emergentes no ensino superior em 2030, que resultou em livros e conferências úteis. Tudo isso parece ter desaparecido, e a OCDE se distanciou da preocupação com o ensino superior. É emblemática a situação atual da Avaliação de Resultados de Aprendizado do Ensino Superior; depois de realizar um estudo prático, esta ambiciosa iniciativa foi suspensa - mas, na realidade, foi fechada.

De tempos em tempos, essas duas organizações e o Banco Mundial patrocinaram grandes relatórios a respeito de alguns dos principais temas do ensino superior. Entre os exemplos está *Peril and Promise*, entre outros. Houve ocasiões em que esses documentos inteligentes voltados para questões globais tiveram impacto significativo nas políticas nacionais de ensino e, de modo mais amplo, no pensamento global a respeito do ensino superior. Embora algumas das iniciativas globais da UNESCO para o ensino superior tivessem qualidade questionável e financiamento insuficiente, elas reuniram quase todos os países com o objetivo de pensar nos problemas do ensino superior. Documentos e relatórios importantes foram preparados para tais encontros.

BASE DE CONHECIMENTO

Diz-se com razão que, na maioria dos casos, a função principal das organizações internacionais consiste em atividades legislativas e voltadas para a definição de padrões, a defesa de políticas e a orientação para a elaboração de políticas, bem como o lançamento e implementação de vários projetos operacionais; e tais atividades implicam na necessidade de experiência entre os funcionários dessas instituições. O “trabalho de padronização” realizado por UNESCO e OCDE, em colaboração com outras organizações, tem sido essencial para a coleta de estatísticas comparativas de ensino. A UNESCO acompanha uma série de estatísticas ligadas ao ensino, e parte delas diz respeito ao ensino superior. Esses esforços tinham a vantagem da cobertura global, mas a desvantagem de uma precisão apenas modesta, decorrente em parte de uma falta de capacidade da UNESCO e da dependência em relação àquilo que os governos ofereciam em todo o mundo. Tem-se a impressão de que as estatísticas recebem agora menos atenção. As estatísticas da OCDE tendiam a ser mais precisas e abrangentes, mas correspondiam apenas aos países membros da OCDE, com a adição de alguns outros.

IMPLICAÇÕES DA ABDICAÇÃO

Infelizmente, nenhuma outra organização oferece os serviços e as perspectivas amplas que desapareceram com a abdicação da UNESCO e da OCDE. O Banco Mundial dá continuidade à sua preocupação em pequena escala com as questões globais do ensino superior, mas não patrocina encontros nem envolve participantes relevantes. Um grande número de conferências regionais e de propósito único é observado, como a reunião bianual das Universidades de Nível Mundial na Universidade Jiao Tong, de Xangai. A conferência Going Global, do Conselho Britânico, e a conferência WISE, da Fundação Catar, reúnem um pequeno número de participantes, mas parecem não tratar de temas importantes nem ter importância duradoura.

Organizações como a Associação Europeia para o Ensino Internacional atraem um número cada vez maior de participantes globais para suas reuniões anuais. Entretanto, em geral, organizações desse tipo se preocupam com aspectos específicos do ensino superior, como a internacionalização e a mobilidade estudantil, no caso da EAIE, ou as classificações universitárias, caso do Ranking Expert Group Observatory.

Agências e financiadores costumam ser motivados pelo “assunto do momento” ou moda no ensino superior. A preocupação atual com o “treinamento da força de trabalho” e a empregabilidade dos formandos é um caso a ser destacado: algumas agências e fundações passaram a se interessar nesses temas de perspectiva internacional, mas elas não têm uma visão global nem o interesse em criar uma base de conhecimento para o debate internacional. Pode-se prever que o próximo conjunto de conferências presenciais e projetos de pesquisa de curto prazo envolva cursos abertos ministrados online em massa e outros elementos do ensino à distância. Embora tais preocupações de curto prazo sejam relevantes e merecedoras de atenção, nada pode substituir o investimento contínuo numa ampla perspectiva internacional para o ensino superior global.

SOLUÇÕES

A solução para o problema da dificuldade em “conferir autoridade” e “capacidade de raciocínio” não exige cálculos complexos. É claro que seria melhor se uma organização internacional com recursos apropriados e ampla aceitação entre os públicos globais relevantes pudesse assumir essa responsabilidade; mas isso parece improvável. Talvez seja possível estabelecer um arranjo como o Centro de Estudo Internacional TMSS e PIRLS do Boston College, que coordena as avaliações periódicas de ciências e matemática, é financiado por algumas agências e foi capaz de se manter ativo por mais de uma década para dar conta da tarefa. Talvez um grupo de organizações regionais e nacionais do ensino superior possa se reunir para assumir tal responsabilidade. Talvez a Fundação Catar ou alguma organização semelhante dotada de recursos consideráveis possa se comprometer com uma iniciativa séria do ensino superior que iria além de conferências ocasionais. Temos uma desesperadora necessidade de manter um debate internacional em andamento, reunindo dados com regularidade a respeito do ensino superior. No momento, temos na melhor das hipóteses um quadro fragmentado.

Condições de conflito e pós-conflito no ensino superior: Colômbia e Quênia

Iván F. Pacheco e Ane Turner Johnson

Iván F. Pacheco obteve recentemente seu doutorado em ensino superior pelo Boston College.
E-MAIL: ivan.pacheco@bc.edu. Ane Turner Johnson é professora assistente de Liderança Educacional na Universidade Rowan, Nova Jersey.
E-MAIL: johnsona@rowan.edu.

Qual foi o papel desempenhado pelas universidades durante um conflito armado e na situação posterior ao seu desfecho? Organizações internacionais como UNESCO e Banco Mundial reconheceram a importância do ensino superior para o desenvolvimento econômico para se alcançar a paz em países afetados por conflitos. Entretanto, o elo entre ensino superior e consolidação da paz foi pouco explorado.

Os casos de Colômbia e Quênia podem ilustrar um pouco a questão. Esses países têm muitas características em comum, além de importantes diferenças. Ambos têm dimensões médias, e um número próximo de habitantes (47 milhões de colombianos; 42 milhões de quenianos), e sofreram conflitos armados internos. Atualmente considerada um país de renda média, a Colômbia tem apresentado relativa estabilidade, ainda que seja uma democracia imperfeita (houve um episódio ditatorial entre 1953 e 1958). O Quênia, país de renda média-baixa, conquistou sua independência em relação aos britânicos em 1963 e vivenciou tumultos políticos - com tentativas de golpe, regimes presidenciais ditatoriais, e problemas eleitorais em 1992 e 1997. Em 2007-2008, o Quênia foi palco de outra campanha eleitoral caótica que resultou na morte de mais de 1.500 pessoas, além de 300 mil quenianos desabrigados. O risco de violência continua, e o Quênia ocupa a 22.ª posição numa lista de 163 países mais vulneráveis ao conflito e à instabilidade.

COLÔMBIA

O conflito armado teve início na Colômbia em 1964. A situação é considerada de baixa intensidade e afeta principalmente as áreas rurais do país. Diferentemente de outros conflitos armados, o sistema educacional colombiano não foi desmantelado como consequência do confronto. Mas o impacto do conflito no ensino superior é inegável e, embora a mídia dê algum destaque aos levantes, à infiltração e aos efeitos do conflito nas universidades, os esforços de muitas instituições do ensino superior e suas comunidades para consolidar a paz ou ajudar pessoas afetadas pelo conflito raramente chegam às manchetes.

As instituições colombianas do ensino superior contribuíram com a desmobilização de ex-combatentes. Algumas universidades públicas (Distrital, Pedagógica e del Valle) receberam como estudantes comuns grupos de guerrilheiros desmobilizados (cerca de 200 pessoas por grupo). Hoje, a maioria das uni-

versidades públicas e algumas universidades particulares têm cotas específicas para combatentes desmobilizados, pessoas obrigadas a deixar seus lares, e veteranos das forças armadas que foram condecorados ou feridos com gravidade em combate. Para aqueles que não têm as credenciais para serem aceitos nos programas de ensino superior, algumas instituições do ensino superior criaram programas informais de ensino para treiná-los em capacidades específicas, possibilitando assim que ganhem a vida trabalhando.

Sob os conceitos abrangentes do serviço e da extensão (contato), muitas universidades colombianas desenvolveram programas para beneficiar os desabrigados, os soldados desmobilizados ou as comunidades nas quais eles vivem. São comuns as clínicas universitárias oferecendo orientação e representação legal, apoio psicológico e outros serviços. Algumas universidades têm projetos envolvendo a recuperação da memória das vítimas, incluindo um programa de rádio ("La Palabra Tiene la Palabra", da Universidad Santo Tomas), uma página da internet criada para honrar os líderes do processo de restituição de terras (<http://www.estatierraesmia.co/>) e uma fundação criada a partir da Universidad Sergio Arboleda, para dar visibilidade às vítimas.

QUÊNIA

A violência das eleições presidenciais de 2007-2008 se manifestou principalmente em Nairóbi, no Vale do Rift, e nas regiões ocidental e costeira do país. Durante a crise recente, os serviços públicos foram interrompidos, e muitas universidades foram obrigadas a fechar as portas. Mas o impacto da violência eleitoral no ensino superior do Quênia foi virtualmente ignorado pela mídia e pela academia. Até o famoso Relatório Waki deixa de comentar a questão das universidades de maneira minimamente substancial. Entretanto, muitos administradores e membros do corpo docente de instituições públicas no Quênia tentaram aliviar o impacto da crise, no campus e nas comunidades vizinhas.

Nairóbi, o epicentro do conflito, abriga muitas instituições do ensino superior, além de duas grandes universidades públicas - a Universidade Kenyatta e a Universidade de Nairóbi. Nessas universidades, as atividades, processos e novas práticas ligadas à transformação do conflito ocorreram tanto durante o conflito quanto após o seu término. Em ambas as instituições foram feitas tentativas de vencer a divisão do conflito com workshops de resolução de conflitos, e também com a oferta de caridade ao pessoal do campus afetado pelo conflito. Na Kenyatta, o escritório de contato se tornou central para os esforços da caridade - oferecendo roupas e alimento para os estudantes e funcionários. Por fim, funcionários de ambas as universidades relataram ter havido uma mudança na sua forma de pensar o papel da universidade na sociedade, capitalizando a identidade partilhada daqueles que pertenciam à instituição por meio de sessões de orientação com estudantes e funcionários. Na Universidade de Nairóbi, os gestores descreveram tentativas de desacreditar nas sessões de orientação as campanhas de desinformação que incitavam à violência no campus, envolvendo líderes estudantis e organizações lideradas pelos estudantes. Além disso, as universidades tentaram conter temas voláteis que poderiam ter levado a episódios de violência no campus - como a insistência no pagamento das taxas de ensino durante a crise, que foi temporariamente suspensa.

Recentemente, a Universidade Kenyatta abriu uma franquia universitária no campo de refugiados de Dadaab, na província mais ao nordeste do Quênia, que abriga refugiados somalis e os desabrigados quenianos, trazendo esperança para muitos no campo. A franquia universitária traz programas de graduação e pós-graduação em Gestão de Projetos, Administração Pública, Finanças e Pedagogia até Dadaab, considerado o maior campo de refugiados do mundo. As pesquisas mostram consistentemente que um maior investimento no ensino reduz o potencial de conflito; portanto, quando os refugiados forem repa-

triados, trarão consigo o conhecimento e as habilidades para reconstruir uma sociedade mais pacífica. Como resultado do conflito e dos esforços da universidade para amenizar seu impacto, as instituições no Quênia começaram a reconhecer o papel que devem desempenhar na consolidação da paz e, subsequentemente, no desenvolvimento.

CONCLUSÃO

O conflito armado afetou o ensino superior em ambos os países - no caso do Quênia, ao ponto de produzir o fechamento temporário de algumas universidades. Entretanto, o impacto do conflito no ensino superior e, principalmente, a potencial contribuição do ensino superior para a consolidação da paz foram, em geral, ignorados.

Um importante ponto em comum entre os dois países é o fato de os esforços de transformação do conflito terem começado durante o estágio dos combates; as universidades não esperaram o fim do conflito, nem a assinatura de uma trégua ou acordo de paz, para dar início aos esforços de consolidação da paz. Os esforços de consolidação da paz assumiram muitas formas: de atividades de caridade organizadas como formas de contato para a comunidade universitária, até contribuições com o desenvolvimento social e econômico; dos workshops de resolução de conflitos até a redução do desemprego por meio do ensino superior informal; da contribuição com a desmobilização dos combatentes até a oferta de ensino superior nos campos de refugiados.

Enquanto papel desempenhado pelo ensino superior, a consolidação da paz deve ser mais do que uma reação ao conflito; esta deve estar entre os propósitos do ensino superior nos estados mais frágeis. Oferecer oportunidades para que as universidades desempenhem um papel na consolidação da paz e financiar as atividades universitárias com o objetivo de reduzir os conflitos podem contribuir com um novo discurso de respostas sustentáveis à violência.

Poderão as grandes universidades americanas estabelecer raízes na Ásia?

Harry Lewis

Harry Lewis é professor de ciências da computação em Harvard e foi reitor da Universidade Harvard. E-MAIL: lewis@seas.harvard.edu. este artigo foi publicado no *South China Morning Post* em 5 de agosto de 2013.

A notícia de que o programa de mestrado executivo da Faculdade de Administração Booth da Universidade de Chicago seria transferido de Cingapura foi bem recebida em Hong Kong, com entusiasmo comparável ao da aquisição de um atleta fora de série. O secretário da educação, Eddie Ng Hak-kim, anunciou que a jogada “melhoraria a posição de Hong Kong enquanto centro regional de ensino, formando talentos para apoiar o crescimento de nossa economia, e fortalecendo a competitividade de Hong Kong”.

Mas as mudanças em andamento no ensino superior parecem mais a evolução biológica do que uma partida de críquete. A extinção também faz parte da evolução - e vários outros entrepostos americanos em Cingapura, entre eles a Faculdade de Artes Tisch da Universidade de Nova York e a faculdade de hotelaria da Universidade de Nevada em Las Vegas, estão deixando a cidade com planos futuros incertos.

A Ásia está buscando um atalho para um processo que levou séculos para criar as grandes universidades americanas. E as universidades americanas parecem pensar que uma Ponte de Bering intelectual foi aberta. Subitamente, elas veem grandes áreas sem concorrentes naturais, um ecossistema promissor para espécies invasoras.

Para uma universidade, abrir mão do direito à expressão política equivale a abrir mão da busca pela verdade. Isto me parece ser vaidade por parte de ambos os lados. Imagino o que pensaremos a respeito das inovações do ensino superior atual daqui a algumas décadas. Talvez algumas instituições se revelem

experimentos fracassados, mutações que não se encaixam no meio ambiente. O governo de Cingapura não estava disposto a manter o subsídio à Universidade de Nevada em Las Vegas, por exemplo, e uma joint venture entre Cingapura e a Faculdade de Direito da Universidade de Nova York está fechando depois de ter gasto os consideráveis subsídios oferecidos pelo governo.

Tudo isso é palpite e experimentação. Será que alguma dessas franquias transplantadas dos Estados Unidos poderá sobreviver por uma década? Se sobreviverem até completar cem anos, será que essas universidades e suas veneráveis primas americanas se verão como desconhecidas, como espécies de camarão que não se reconhecem como parentes porque foram separadas pelo Istmo do Panamá, convertendo-se em espécies do Caribe e do Pacífico?

Se o custo de manter atividades em Cingapura é alto demais para as universidades - e a valorização do dólar da cidade-nação é parte da história -, como serão as coisas em Hong Kong? Isto pode depender da disposição de Hong Kong em dar continuidade aos subsídios do tipo que atraíram a Faculdade de Administração de Chicago. Hong Kong cobra de Chicago apenas HK\$ 1.000 por um aluguel de dez anos num antigo prédio de escritórios na Ilha de Hong Kong. Espero que as universidades de Hong Kong, fruto de um contínuo processo evolucionário, sejam tratadas com a mesma benevolência. Sem dúvida, a Universidade de Chicago agradece ao povo de Hong Kong por tornar um curso de administração extremamente rentável num projeto ainda mais lucrativo.

Há o risco de Hong Kong concluir que

tais subsídios são insustentáveis, como ocorreu em Cingapura. Talvez o governo deva esperar alguns anos antes de celebrar o sucesso. Como disse um funcionário do governo de Cingapura: “Se uma faculdade de renome for incapaz de convencer os estudantes a pagar suas taxas de ensino, talvez isso indique que esse renome não é assim tão atraente”.

A joia da coroa do exotismo acadêmico na Ásia é o campus da Universidade Nacional de Cingapura - Yale, que deve ser inaugurado em breve. Será que o ambiente será rico o bastante - em recursos americanos e malaios e em estudantes asiáticos - para que esta se mantenha funcionando? Até o momento, nenhum dos fechamentos parece estar ligado a questões que preocupem o corpo docente de Yale: como lecionar no espírito da liberdade de questionamento num lugar em que críticas ao governo podem levar à prisão (e o mesmo vale para o homossexualismo, além de outros comportamentos aceitos nas universidades americanas).

Em algum momento, as universidades americanas que se aventuram em estados

autoritários terão de enquadrar suas ambições dentro do conjunto de valores dos países anfitriões. O presidente da Universidade de Nova York, John Sexton, fez a respeito do campus de sua universidade em Xangai um comentário difícil de esquecer: “Não vejo problema em distinguir entre o direito à liberdade acadêmica e o direito à expressão política”.

Não é preciso dizer isso aos alunos do Centro Hopkins-Nanjing, que imaginaram poder publicar uma revista com um artigo a respeito de manifestações estudantis, como seria normal fazer na Universidade Johns Hopkins ou em qualquer outra universidade americana. O artigo foi censurado, e a revista foi jogada no limbo.

John Sexton está enganado. Tudo pode ser político, não apenas as artes liberais, mas também a prática profissional da administração ou do direito. Para uma universidade na qual os estudantes esperam estudar todo o tipo de tema social, abrir mão do direito de expressão política equivale a abrir mão da busca pela verdade.

Existe na Ásia uma comunidade de pesquisa em ensino superior?

Hugo Horta e Jisun Jung

Hugo Horta é vice-diretor do Centro para a Inovação, Tecnologia e Pesquisa em Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. E-MAIL: hugo.hort@ist.utl.pt. Jisun Jung é bolsista de pós-doutorado na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Hong Kong, na região administrativa especial de Hong Kong, China. E-MAIL: jisun@hku.hk.

A pesquisa envolvendo universidades e o ensino superior tem se expandido mundialmente nas últimas décadas, mas informações a respeito da pesquisa em ensino superior na Ásia enquanto área do conhecimento são escassas. Ainda que pequena, essa área pode ilustrar algumas das tendências chave no desenvolvimento de pesquisa na Ásia. Nesse contexto, analisamos a comunidade de pesquisa em ensino superior na Ásia, incluindo sua evolução, polos de conhecimento, e colaborações com a análise de todos os artigos publicados por autores de filiação asiática em 38 revistas acadêmicas

do ensino superior entre 1980 e 2012 (num total de 514 artigos).

De acordo com nossas descobertas, a pesquisa em ensino superior na Ásia tem crescido em volume: o número de publicações em revistas do ensino superior no mercado asiático aumentou em mais de três vezes entre os períodos de 1997-2001 e 2007-2011. Entretanto, em termos relativos, a intensidade de pesquisa das pesquisas com sede na Ásia continua a evoluir lentamente, não sendo muito diferente em 2007-2011 do que era em 1997-2001 (5-7% das pesquisas mundiais em ensino superior). Isto indica que a pesquisa em ensino superior na Ásia se encontra num estado relativamente latente, acompanhando a tendência geral de crescimento no número de publicações mundiais a respeito da pesquisa em ensino superior.

CONCENTRAÇÃO E LIMITAÇÃO

Ao analisar o setor das pesquisas em ensino superior na Ásia, várias diferenças podem ser observadas entre os países. Os 11 países asiáticos que tiveram pelo menos 10 publicações no período de 1980-2012 - Hong Kong, Japão, Malásia, Taiwan, China, Cingapura, Índia, Coreia do Sul, Irã, Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita - respondem por 90% de todos os artigos publicados na Ásia em revistas acadêmicas internacionais voltadas para o ensino superior. Mas há diferenças substanciais entre esses países. Os pesquisadores do ensino superior residentes em Hong Kong publicam quase duas vezes mais artigos do que aqueles residentes no Japão, segundo colocado em termos de países com a maior produção, e mais de cinco vezes mais artigos do que a Coreia do Sul, que ocupa a oitava posição. Por outro lado, alguns países da Ásia não tinham nem sequer uma única publicação, em sua maioria países da Ásia Central. A mais alta concentração deste dinamismo está na Ásia Oriental, que responde por 50% de todas as publicações asiáticas. Isto destaca disparidades significativas, em termos do desenvolvimento do ensino superior na Ásia, nos níveis regional e nacional.

Os baixos níveis de colaboração entre os países asiáticos também foram identificados na nossa pesquisa, indicando um baixo nível de integração regional nas pesquisas em ensino superior. A internacionalização dos estudiosos asiáticos do ensino superior pende muito para os países de língua inglesa, especialmente Estados Unidos e Austrália. O papel desempenhado por esses países ao reunir pesquisadores asiáticos do ensino superior para que estes colaborem uns com os outros é desproporcionalmente alto - funcionando como nódulos de pesquisa para os pesquisadores asiáticos do ensino superior. Os estudiosos asiáticos se comunicam entre si por meio das universidades americanas muito mais do que o fazem diretamente ou por meio de outras universidades asiáticas. A colaboração com outras regiões do mundo, como América do Sul e África, é praticamente inexistente. Um resultado surpreendente, dado que se esperava encontrar colaborações ao menos com os países sul-americanos beneficiados pelas diásporas asiáticas.

POUCOS ESTUDIOSOS DE POUCAS INSTITUIÇÕES

Conforme a análise era desenvolvida, chamou nossa atenção o fato de poucas universidades na Ásia terem um fluxo frequente de publicações em pesquisa do ensino superior, com um grande número de universidades respondendo por apenas uma ou duas publicações. Nas últimas três décadas, das universidades asiáticas que tiveram publicações, 66% tinham apenas um artigo publicado, e 15% tinham apenas dois artigos. Isso destacou de maneira inequívoca a infrequente participação da maioria das universidades asiáticas nas pesquisas envolvendo o ensino superior. Na verdade, apenas nove (3%) universidades asiáticas tiveram 10 ou mais artigos publicados em revistas acadêmicas do ensino superior, desde 1980 até os dias de hoje.

Ainda mais surpreendente, o peso de alguns estudiosos individuais nas publicações dessas universidades asiáticas se tornou evi-

dente. Em quatro dessas nove universidades, 30% a 60% de todas as publicações de pesquisa em ensino superior eram fruto do trabalho de um único acadêmico. A importância individual destes acadêmicos é tamanha que, num caso, a transferência de um único acadêmico de uma universidade para a outra fez com que o número de publicações em pesquisa do ensino superior caísse na primeira e aumentasse substancialmente na segunda.

CONCLUSÃO

A comunidade de pesquisa em ensino superior na Ásia se encontra em estágio embrionário de desenvolvimento, concentrada principalmente no Leste Asiático. Ela é um pouco dispersa, pouco articulada regionalmente, e depende de elos com regiões mais

distantes do mundo, especialmente os países de língua inglesa. A descoberta sublinhou a massa crítica ainda relativamente baixa de estudiosos do ensino superior na Ásia e a necessidade de incentivos para estabelecer a pesquisa em ensino superior nas universidades. Esses incentivos não devem ser impulsionados apenas por políticas públicas, mas também por universidades asiáticas que tenham muito a ganhar com o aprendizado de práticas melhores de gestão e de maneiras de contribuir com o desenvolvimento das sociedades asiáticas.

Este artigo tem como base "Higher Education Research in Asia: A Publication and Co Publication Analysis", aceito recentemente pela *Higher Education Quarterly*. Ver: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hequ.12015/abstract>.

Decolagem espanhola: um sonho adiado?

Laura E. Rumbley e Laura Howard

Laura E. Rumbley é diretora associada do Center for International Higher Education/Boston College. E-MAIL: rumbley@bc.edu.
Laura Howard é palestrante da Universidade de Cádiz, Espanha, e atualmente ocupa a vice-presidência da Associação Europeia para o Ensino Internacional. E-MAIL: laura.howard@uca.es.

Como ocorreu em outras partes da Europa, a Espanha viveu um ótimo momento cultural e econômico durante o final dos anos 1990 e início da década de 2000. As universidades espanholas estavam entoando o hino da modernização com base num entusiástico compromisso com a pauta da internacionalização. Mas, atualmente, a Espanha se vê atolada numa crise econômica e política, criando sérias dificuldades para muitos espanhóis, e uma profunda sensação generalizada de incerteza e pessimismo. Esta preocupante reviravolta nos leva a perguntar: qual o estado atual da internacionalização no ensino superior espanhol; e quais são as pers-

pectivas futuras para o envolvimento global sustentado e universidades de alto nível num contexto ao mesmo tempo escasso em recursos e implacavelmente internacionalizante?

OS MELHORES PLANOS

A Espanha está comprometida com variadas maneiras de promover a internacionalização do seu setor do ensino superior há mais de duas décadas. Desde 1987, a Espanha tem sido consistentemente um dos principais destinos dos estudantes do programa de mobilidade ERASMUS, da União Europeia, e também um dos países que mais enviam participantes para o programa. A pauta co-

ordenada pelo Ministério das Relações Exteriores nos anos 1990 e início da década de 2000 incentivou as universidades espanholas a terem uma postura ativa na cooperação em desenvolvimento, particularmente na América Latina e Norte da África.

Mais recentemente, foram lançadas novas iniciativas para melhorar o perfil do ensino superior no país e mapear um plano para melhorar a qualidade e a relevância por meio do envolvimento internacional. O primeiro passo notável foi a criação da “Universidad.es” em 2008 - uma fundação pública pensada para promover globalmente a Espanha enquanto destino para estudantes e estudiosos internacionais.

Também em 2008 o governo espanhol lançou seu Estrategia Universidad 2015 (EU2015), um modelo de como “melhorar substancialmente” o sistema universitário e “trazê-lo ao nível da excelência internacional”. O EU2015 buscava a excelência em áreas chave da ciência e tecnologia, para aumentar a visibilidade da Espanha no panorama europeu, e situava a internacionalização no coração das políticas universitárias na Espanha. O foco em pesquisa e inovação foi enfatizado na iniciativa “Campus de Excelencia Internacional” do EU2015, projetada para estimular (e incentivar) as universidades espanholas a se especializarem em áreas fundamentais - da nanotecnologia às belas artes - para que o país possa investir de maneira mais estratégica nos campi mais promissores para cultivar o reconhecimento internacional em áreas específicas.

RESSACA

Infelizmente, os esforços da Espanha para sustentar essas novas iniciativas têm decepcionado. Num relatório publicado em 2011, uma equipe de especialistas internacionais (representando o Banco Mundial e a Associação Internacional de Universidades, entre outras entidades) determinou que o progresso do país em direção às metas do

EU2015 era assimétrico, na melhor das hipóteses, fazendo 25 recomendações específicas para melhorar o desempenho e superar obstáculos de implementação. O financiamento nacional destinado ao programa “Campus de Excelencia Internacional” foi cancelado, deixando muitas iniciativas do campus incompletas, e tantas outras dependentes do limitado financiamento regional. Em junho de 2013, como parte de uma estratégia para reduzir os gastos públicos, o governo anunciou que o Universidad.es seria incorporado à OAPEE, agência espanhola encarregada de programas europeus. O fato de as autoridades públicas não saberem ao certo como tal incorporação pode ser feita (tanto do ponto de vista legal quanto do prático) é um mau presságio para o Universidad.es enquanto voz clara e ágil do ensino superior espanhol em todo o mundo.

A Espanha não pode mais sustentar a ambiciosa pauta internacional para suas universidades, dada a precariedade das circunstâncias políticas e econômicas do país. O país mergulhou numa recessão profunda em 2008. O desemprego entre os jovens espanhóis com menos de 25 anos era superior a 55% no final de 2012, situação que só piorava em algumas regiões do país. Os jovens espanhóis têm uma formação melhor do que a de qualquer geração anterior; mas esses formados (e, cada vez mais, pós-graduados) são incapazes de encontrar empregos oferecendo estabilidade ou salários suficientes para uma vida independente. De fato, há muitas anedotas a respeito de jovens em busca de emprego alterando seus currículos para esconder parte de sua formação, evitando assim dar a impressão de serem demasiadamente qualificados para um emprego simples. Muitos aproveitam a oportunidade de livre deslocamento pela União Europeia para buscar emprego em outro lugar (especialmente na Alemanha). A migração de jovens aumentou 41% desde 2008, e fala-se em fuga de cérebros e investimento perdido no futuro do país.

Para os estudantes que continuam na universidade, o pagamento das taxas de ensino vem se tornando cada vez mais difícil. Ainda que tenham aumentado, as mensalidades das universidades públicas são consideradas moderadas; entretanto, os estudantes que precisam repetir cursos nos quais foram reprovados enfrentam um grande aumento neste valor. Os estudantes e seus pais veem-se pressionados conforme a renda encolhe e as regras para a concessão de bolsas se tornam mais rigorosas. A situação se tornou tão grave que as universidades espanholas estão pensando em buscar doadores particulares para subsidiar estudantes em dificuldades financeiras. Números recentes indicam que cerca de 30 mil estudantes correm o risco de abandonar o curso caso não recebam auxílio adicional.

O corpo docente e os funcionários das universidades também foram afetados. Com o corte de 12% no gasto público com as universidades desde 2010, além de terem sido congelados, em muitos casos os salários foram reduzidos em até 20%. As oportunidades de promoção são mínimas, e muitos funcionários temporários não foram recontratados. A redução nos funcionários resultou numa carga de trabalho mais pesada para aqueles que ficaram. O moral é baixo. Uma carta aberta publicada recentemente por um cientista espanhol que tinha emigrado para os Estados Unidos para aceitar um emprego na NASA lamentava, “A ciência que farei não será mais espanhola, nem graças à Espanha; em vez disso, continuarei a fazer ciência, apesar da Espanha”. O movimento Carta Aberta pela Ciência na Espanha (consenso entre a Confederação de Sociedades Científicas Espanholas e a Conferência de Reitores Universitários Espanhóis, entre outras) faz campanha para que o governo aumente o gasto com as pesquisas até o patamar de 2009, na tentativa de “evitar um estrago de longo prazo no já combatido sistema espanhol de pesquisa”.

MANTENDO O CURSO

Apesar deste sombrio quadro doméstico

- ou talvez precisamente por causa dele - a internacionalização é aceita como um dos únicos caminhos viáveis para a recuperação e rejuvenescimento das universidades espanholas. As universidades são vistas como fundamentais para se alcançar uma “economia [europeia] inteligente, sustentável e inclusiva”, e parece claro que a universidade espanhola do século 21 deve ser uma instituição mundialmente engajada.

No atual ambiente limitado, são poucas as opções; mas ainda há algumas oportunidades. Uma das melhores oportunidades para a Espanha está no seu constante poder de atração para os estudantes internacionais. Números de 2011/2012 indicam que a Espanha recebeu mais estudantes via ERASMUS do que qualquer outro país participante (39.300 estudantes, representando 19% do total do ano), e 6 das 10 instituições que mais recebiam alunos da rede Erasmus eram espanholas. Fora da Europa, a Espanha costuma estar entre os três países que mais recebem estudantes americanos - foram 25.965 participantes dos EUA em 2010/2011, um aumento de 51% em uma década.

Embora a internacionalização envolva muito mais do que a mobilidade dos estudantes, no momento a Espanha está concentrada nos “frutos mais acessíveis” para manter vivo seu impulso de internacionalização. As universidades espanholas devem propor estratégias eficazes e de baixo custo, incluindo a internacionalização do currículo e outras atividades de “internacionalização doméstica”. Conforme a crise se afasta, entretanto, o país deve retomar as coisas do ponto em que foram interrompidas - implementando uma visão de internacionalização que melhore a qualidade institucional, sirva aos interesses nacionais e construa uma cultura universitária com base no envolvimento global enquanto princípio orientador da excelência acadêmica. Acima de tudo, a futura internacionalização da Espanha deve ser mais “resistente às crises”.

25 anos de internacionalização na Europa: a AEEI num mundo em transformação

Hans de Wit e Fiona Hunter

Hans de Wit é diretor do Centro para a Internacionalização do Ensino Superior na Università Cattolica Sacro Cuore em Milão, Itália, e professor de internacionalização do ensino superior na Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã, Holanda. É membro fundador da Associação Europeia para o Ensino Internacional, da qual foi presidente. E-MAIL: j.w.n.de.wit@hva.nl. Fiona Hunter é consultora em ensino superior e pesquisadora associada no Centro para a Internacionalização do Ensino Superior. Também é ex-presidente da Associação Europeia para o Ensino Internacional. E-MAIL: fionajanehunter@gmail.com.

Com o grande programa ERASMUS da União Europeia criado em 1987 e a Associação Europeia para o Ensino Internacional (AEEI) fundada em 1989 em Amsterdã, a Europa respondeu a numerosos desafios. A promoção da mobilidade dos estudantes era considerada parte da política externa. Laços históricos com antigas colônias, políticas econômicas e medidas públicas, e a mobilidade tradicional das elites (tanto das ex-colônias para a Europa quanto da Europa para a América do Norte) dominaram o cenário do ensino internacional. O comércio no ensino, a prestação transfronteiras e as franquias universitárias estavam presentes nos anos 1980, mas ficavam à margem dos discursos e políticas do ensino superior. Não havia classificação internacional de universidades. Bolonha era apenas uma cidade, e também a mais antiga universidade italiana. A cooperação prevalecia com a comercialização, e a concorrência envolvia obscuros fenômenos anglo-saxônicos que jamais chegariam ao continente.

Anteriormente, políticas nacionais e institucionais eram inexistentes, assim como uma política europeia para a internacionalização; mas, 25 anos mais tarde, a Comissão Europeia acaba de publicar sua primeira estratégia abrangente de internacionalização: Ensino Superior Europeu no Mundo. Além disso, a AEEI realizou sua 25.ª conferência - a maior até hoje - em Istambul, com 4.800 participantes de todo o mundo.

AEEI: NECESSIDADES E REALIDADES EM TRANSFORMAÇÃO

A AEEI respondeu às necessidades atuais e às realidades em transformação no ensino superior europeu: nos anos iniciais, o Programa Erasmus e logo outras iniciativas da Comissão Europeia para a cooperação no ensino, pesquisa e desenvolvimento tanto dentro da Europa quanto fora do continente; a inclusão do ensino no Tratado de Maastricht de 1992; e a subsequente atenção maior por parte dos governos nacionais e instituições do ensino superior no sentido da internacionalização.

Embora o foco principal tenha sido a mobilidade, a AEEI sempre levou em consideração a questão dos outros 90% dos estudantes sem mobilidade e, em 1999, a Associação lançou o movimento “Internacionalização em Casa”. Cada vez mais ele é considerado um elemento central das estratégias de internacionalização, sendo hoje um dos pilares fundamentais da nova estratégia de internacionalização da Comissão Europeia, ao lado da mobilidade e das parcerias.

A AEEI, antes do tamanho de uma startup, cresceu até assumir a realidade de uma associação viva e operante numa época em que o ritmo da integração política e econômica na Europa e no seu sistema de ensino superior se acelerou em meio a grande animação, inovação, cooperação e expansão. Tanto as políticas

da AEEI quanto da Comissão Europeia foram impulsionadas por uma visão poderosa e fortes ideais de uma Europa unida, de acesso igualitário ao ensino superior, e do ensino internacional como atividade chave no currículo, não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas como maneira de construir um mundo melhor. Houve anos de otimismo e fé no futuro europeu, e foi nesse contexto que a Declaração de Bolonha foi assinada em 1999.

ENSINO SUPERIOR EUROPEU PARA OUTRAS REGIÕES

O processo de Bolonha foi concebido e desenvolvido em boa medida por causa da experiência extremamente positiva e da influência da cooperação dentro do Erasmus, anunciado como uma das iniciativas europeias mais bem sucedidas. Inicialmente, o foco principal estava na dimensão interna de direcionar o Parlamento Europeu para o propósito de mais pontos em comum na estrutura de diplomas, no sistema de créditos e no controle de qualidade; mas isso logo adquiriu uma dimensão externa. Além de criar uma identidade externa para as instituições europeias do ensino superior, o surgimento da Área Europeia de Ensino Superior também gerou grande interesse pelos novos instrumentos e modelos em outras regiões do mundo, ainda que nem sempre tenham sido plenamente implementados em toda a Europa.

No mesmo período, a União Europeia ampliou o número de seus membros de 15 para 27 países, e o euro foi introduzido como moeda única. Entretanto, a sensação de integração e a segurança econômica e política de um espaço europeu único logo se viram ameaçadas, primeiro pelo trágico ataque contra as Torres Gêmeas de Nova York em 11 de setembro de 2001, e depois pela rejeição da Constituição Europeia pelos eleitores holandeses e franceses em 2005 e, mais recentemente, pelos problemas econômicos globais e europeus que tiveram início com a crise financeira mundial de 2008.

Ao mesmo tempo, o Ensino Superior Eu-

ropeu enfrentava as poderosas pressões da globalização e o surgimento da economia do conhecimento, mudanças nos equilíbrios econômicos e na demografia, e uma revolução cada vez mais acelerada da tecnologia da informação. A Estratégia do Conselho Europeu estabelecida em Lisboa em 2000 buscou tornar a União Europeia a economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo - talvez algo demasiadamente ambicioso. As classificações globais começaram a ter impacto nas universidades conforme estas pensavam a respeito de si mesmas e de como seu papel era visto pela sociedade e pela indústria em geral, exigindo delas que mudassem num ritmo sem precedentes.

O EMPREENDIMENTO EMERGENTE DO ENSINO SUPERIOR

A conferência da AEEI cresceu rapidamente porque novas profissões internacionais do ensino estavam surgindo naquilo que é cada vez mais descrito como o “empreendimento do ensino superior”. Ao contrário, esta se tornou a principal vantagem competitiva da Europa. Parcerias estratégicas, programas conjuntos, diplomas duplos e outros projetos de colaboração ganharam importância na programação da conferência. Conforme a conferência da AEEI se torna cada vez mais forte, a Europa vive uma incerteza cada vez maior em meio à crise econômica global. O sonho europeu, que tanto influenciou a criação da AEEI 25 anos atrás, enfrenta um grave desafio. A criação da cidadania europeia, um dos principais objetivos dos programas europeus, parece estar cada vez mais distante.

No ensino superior, novos provedores surgem para questionar os modelos universitários tradicionais. A rápida ascensão do ensino superior privado - tanto nas instituições sem fins lucrativos quanto nas que buscam o lucro - se tornou um fenômeno global, atendendo a 30% da população de estudantes. Surgem novas formas de ensino superior, com os grandes cursos abertos oferecidos online sendo celebrados como a grande novidade capaz de mudar o quadro atual.

NOVAS OPORTUNIDADES

Espera-se que as universidades se tornem participantes chave na economia global do conhecimento, e a internacionalização é identificada como resposta chave para a globalização. Isto alterou radicalmente o entendimento da internacionalização nas universidades, conforme esta deixa de ser uma atividade marginal para figurar entre as atividades principais, não mais localizada exclusivamente nos escritórios internacionais, e sim incluída entre as partes centrais da estratégia universitária.

Isto exige um significativo esforço de reelaboração, e cada universidade deve interpretar a internacionalização no contexto específico de sua missão. O foco mais intenso nas competências interculturais, internacionais e globais e nos resultados de aprendizado dos formandos e funcionários, o elo entre internacionalização, empregabilidade e cidadania ainda exigem novas abordagens e estratégias, bem como novos métodos para os resultados e seu impacto. Será que a internacionalização ainda é inquestionável? Ou será que as

ditas facetas sombrias da internacionalização geram tensões que vão prejudicar as razões que tornam o ensino internacional benéfico? Na próxima década, veremos mais “Europa” ou menos? Além disso, como as relações com outras regiões do mundo serão afetadas?

Inevitavelmente, há pela frente mais mudanças conforme fazemos perguntas fundamentais a respeito dos papéis e responsabilidades do ensino superior e, consequentemente, do propósito e do alcance da internacionalização. Nos próximos 25 anos, a nova política da Comissão Europeia e a continuidade da força da AEEI enquanto nóculo de conhecimento no ensino superior europeu e internacional vão proporcionar uma nova plataforma para que tais questões sejam feitas – e, espera-se, respondidas.

Esta é uma versão resumida e atualizada do primeiro capítulo do livro *Possible Futures, The Next 25 Years of the Internationalization of Higher Education*, publicado pela AEEI por ocasião do seu 25.º aniversário, 2013/2014 (www.eaie.org)

Franchising, validação e filiais universitárias na União Europeia

Lukas Bischof

Lukas Bischof é diretor de projetos da CHE Consult, firma alemã de consultoria e pesquisa no ensino superior, com sede em Berlim. E-MAIL: lukas.bischof@che-consult.de.

O processo de Bolonha tem como objetivo criar uma região europeia do ensino superior com sistemas de ensino superior mais comparáveis, compatíveis e coerentes entre si. De fato, estudantes, funcionários e equipes de pesquisa têm mobilidade cada vez maior dentro dessa área. Além disso, um crescente número de instituições está oferecendo seus programas de estudo além das fronteiras. A forma mais comum desse tipo de dispositivo transfronteiras no ensino superior (ESTF)

é o diploma duplo ou conjunto. As franquias universitárias, os arranjos de validação e franqueamento são menos frequentes, mas, recentemente, despertaram a controvérsia no ensino superior europeu.

LEGISLAÇÃO EUROPEIA CRIOU MERCADO COMUM

O mercado comum europeu garante que os cidadãos europeus tenham suas qualificações reconhecidas por todos os países mem-

bros da União Europeia da mesma maneira que seriam reconhecidas no seu país de origem. Ao mesmo tempo, isso permite que muitas empresas europeias ofereçam seus serviços em qualquer país membro da UE, e uma empresa da Polônia pode oferecer seus serviços na Irlanda. Nenhum país membro pode infringir esses direitos.

Por outro lado, o ensino sempre foi domínio exclusivo de cada país membro da UE. Mas, em 2008, numa série de decisões revolucionárias, a Corte de Justiça da União Europeia definiu que programas de estudos franqueados ou validados estão dentro das responsabilidades do país membro no qual a instituição responsável pela emissão do diploma está localizada, independentemente do local em que o curso tenha sido ministrado. Na prática, tal decisão permite agora que uma universidade britânica aceite que uma instituição (ou empresa) não-credenciada com sede em outro país da UE (a Grécia, por exemplo) tenha o direito de emitir diplomas britânicos, apesar da responsabilidade exclusiva do país receptor pelo ensino dentro de suas fronteiras. O país receptor deve, portanto, aceitar esses diplomas como se fossem qualquer outro diploma da UE. O controle de qualidade desses diplomas cabe inteiramente ao país exportador, embora muitos observadores afirmem não ter clareza se os diplomas franqueados ou validados têm sua qualidade controlada pelas instituições que os emitem.

MAPEAMENTO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR TRANSFRONTEIRAS

Levando-se em consideração as potenciais implicações para a proteção ao consumidor, a transparência e a confiabilidade geral do ensino superior europeu, surpreende que até recentemente houvesse pouquíssima informação a respeito da extensão e do controle de qualidade desse tipo de oferta do ensino superior. Em nome da Comissão Europeia (braço executivo da União Europeia), a CHE Consult publicou agora a primeira pesquisa

sistemática e análise abrangente das franquias universitárias, das atividades de validação e franqueamento na União Europeia, bem como uma análise comparativa da legislação nacional que rege seu estabelecimento na União Europeia. Ao reunir e verificar dados recebidos dos ministérios, das agências de controle de qualidade, conferências de reitores, provedores de ESTF e organizações de reconhecimento em todos os 27 países membros, fomos capazes de identificar 253 instâncias de franquias universitárias, atividades de validação e franqueamento que são desenvolvidas atualmente na União Europeia. O relatório completo pode ser acessado em http://ec.europa.eu/education/highereducation/doc/studies/borders_en.pdf.

Os resultados confirmam pesquisas anteriores envolvendo o ensino superior transfronteiras. Em primeiro lugar, os países anglófonos são os principais provedores de serviços do ensino superior. Em segundo, países economicamente mais fortes atuam como “exportadores” de diplomas, enquanto países economicamente mais fracos tendem a ser os recipientes. O estudo identificou Grã-Bretanha, Estados Unidos, França e Polônia como principais provedores de arranjos de ESTF entre os países membros da UE, enquanto Grécia, Espanha e Hungria seriam os principais recipientes. Mais interessante, fomos capazes de demonstrar que o número de atividades desse tipo recebidas num país apresenta uma forte relação estatística com o percentual de seus alunos que partem para estudar no exterior.

FREQUENTES INCONSISTÊNCIAS NA LEGISLAÇÃO

Como cabe ao domínio exclusivo dos países membros da UE, a legislação para o ensino superior é bastante diversificada na União Europeia: alguns países membros não têm uma política de ESTF. No caso daqueles que têm tal política, esta pode variar do registro compulsório como forma de monitorar as atividades até a proibição explícita a certas formas de provisão. Alguns países membros exi-

gem provas de credenciamento emitidas pelo país de origem, enquanto outros demandam que as instituições sejam autorizadas pelas autoridades nacionais. Em alguns casos, os países membros exigem que os provedores estrangeiros obtenham credenciamento adicional, na prática obrigando-as a se tornar parte do sistema nacional de ensino superior, algo que parece violar claramente as decisões da corte da UE. Como alternativa ao banimento de atividades de ESTF, os países membros às vezes impedem a operação de determinados provedores estrangeiros de ESTF ao negar aos portadores desses diplomas o acesso ao sistema de ensino nacional; excluindo-os do acesso a profissões regulamentadas pelo Estado ou de cargos no governo (algo que pode contradizer as leis da UE); ao mesmo tempo impedindo provedores estrangeiros de buscar o credenciamento nacional. O estudo contém uma descrição detalhada da legislação dos diferentes países membros a respeito da mobilidade dos provedores.

BRECHAS NO CONTROLE DE QUALIDADE

Nossa pesquisa também identificou inconsistências e potenciais brechas na legislação europeia atual para as atividades de ESTF: no nível europeu, a União Europeia defende rigorosamente o mercado comum e garante o reconhecimento de certificados e diplomas em diferentes países membros. Ao mesmo tempo, a responsabilidade pelo controle de qualidade cabe aos países membros individuais. Por causa da grande heterogeneidade nos requerimentos legislativos e da ausência de um registro comum no formato de uma “lista branca” de provedores e programas, provedores mal intencionados já se aproveitaram do sistema. As atividades de validação da Universidade do País de Gales (Grã-Bretanha) oferecem um interessante exemplo de como fatores estruturais e contingentes podem interagir na área do ESTF. A Universidade do País de Gales era incomum por ser uma instituição federal que concede diplomas, mas não administra nenhuma das faculdades que a constituem. Durante as décadas de 1990 e 2000, a instituição se viu

perdendo constantemente as faculdades que a compunham, voltando-se para a validação tanto como forma de garantir seu papel quanto de gerar renda. Já em 2009/10 suas atividades internacionais de validação ocorriam em 140 centros colaborativos situados em 30 países, respondendo por dois terços de sua renda.

Foi somente no final de 2011, depois que a qualidade dos seus processos de validação passou a ser questionada após a publicação de um relatório crítico por parte da agência britânica de controle de qualidade, que foi anunciado que somente os programas criados e controlados pela própria universidade seriam oferecidos internacionalmente. O fato de a universidade poder operar desta maneira reflete o alto nível de autonomia no sistema britânico do ensino superior, a popularidade das atividades internacionais, a necessidade de gerar renda e a ausência de poderes formais da principal entidade de controle de qualidade para corrigir ou limitar tais problemas. Entretanto, dentro da União Europeia, nenhum outro país membro teria o direito de se recusar a reconhecer os diplomas da Universidade do País de Gales.

RUMO AO CONTROLE DE QUALIDADE E TRANSPARÊNCIA

Nossa pesquisa envolvendo a presença e regulamentação do franqueamento, da validação e das franquias universitárias deixou claro que uma área convergente de ensino superior europeu com a garantia do reconhecimento de diplomas e liberdade de estabelecimento precisa de mecanismos correspondentes de transparência e controle de qualidade. Tal estrutura de controle de qualidade deve incluir um registro europeu central de instituições e programas do ensino superior reconhecidos e de qualidade comprovada. Critérios de comum acordo e uma lista branca de instituições que aderem a eles já ajudariam a garantir a transparência, desenvolvendo a confiança no ensino transfronteiras oferecido dentro da área europeia de ensino superior.

Índia: tendências de mobilidade

Wesley Teter e Don Martin

Wesley Teter é consultor sênior em ensino superior.

E-MAIL: wesley.teter@gmail.com. Don Martin é especialista em

gestão de matrículas. E-MAIL: dmartin@gradschoolroadmap.com.

Após anos de declínio, as mais recentes tendências nas matrículas de estudantes internacionais nos Estados Unidos vindos da Índia mostram sinais de uma dramática reviravolta. Em abril de 2013, o Conselho de Faculdades de Pós-Graduação anunciou que as matrículas de estudantes indianos nos cursos americanos de pós-graduação aumentaram 20%, sendo que no restante do mundo este aumento foi de 1%. Da mesma maneira, o Serviço de Testes Educacionais relatou que o volume de testes do Exame de Registro de Pós-Graduação na Índia em 2012 aumentou em aproximadamente 30% em comparação ao ano anterior, indicando um grande interesse nos estudos de pós-graduação no exterior. Mais importante, a Embaixada Americana em Nova Délhi também confirmou que os dados preliminares a respeito da aprovação de vistos para estudantes apontavam um aumento de incríveis 50% de outubro de 2012 ao início de 2013, em relação ao mesmo período do ano anterior. Tais indicadores de crescimento renovado são ainda mais significativos no contexto de declínios substanciais em novas matrículas vindas da Índia nos quatro anos mais recentes.

TENDÊNCIAS DE MOBILIDADE

De 2009 a 2012, o número de matrículas de indianos nas universidades americanas diminuiu 17% na pós-graduação e 16% na graduação - uma espiral descendente que foi pouco documentada por diferentes motivos. O número total de estudantes indianos nos Estados Unidos se manteve estável durante o período (queda de apenas 3%), por exemplo. Ao mesmo tempo, a participação de estudantes indianos nos estágios de pós-graduação - conhecidos como treino prático optativo - aumentou 80% no mesmo período, em comparação a um aumento de 28%

observado em todo o mundo. A participação neste treinamento, especialmente para os estudantes de ciências, tecnologia, engenharia e matemática que podem trabalhar por até 29 meses, compensou o declínio e produziu um quadro distorcido da realidade das tendências de mobilidade estudantil na Índia.

Em termos das áreas de estudos entre os estudantes móveis, o popular mecanismo de busca GradSchools.com confirmou que gestão de engenharia e gestão de construção estão entre as três mais procuradas entre os visitantes da Índia. As questões correlacionadas e descritas abaixo devem impulsionar a mobilidade futura e, portanto, devem ser encaradas como a base para o desenvolvimento de uma visão de longo prazo para o recrutamento de estudantes.

CARREIRAS E PERSPECTIVAS DE EMPREGO

Impressionantes 54% dos 1,2 bilhão de indianos têm menos de 25 anos. O “dividendo demográfico” da Índia, somado a uma classe média em ascensão, deve fazer aumentar muito a demanda por ensino e treinamento, desempenhando um papel importantíssimo no futuro desenvolvimento econômico do país. Entretanto, no ano fiscal concluído em março de 2013, a economia indiana tinha crescido apenas 5% - o menor crescimento em dez anos. Os estudantes e suas famílias acreditam que um diploma americano oferece uma vantagem competitiva na busca por empregos melhores num mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

As perspectivas de carreira e o retorno sobre o investimento são fatores cruciais a serem destacados no momento de recrutar indianos. Treinamento prático opcional, estágios e serviços de orientação de carreira

costumam ajudar uma família a justificar o investimento que só é feito uma vez na vida. De acordo com a Fundação Nacional das Ciências, por exemplo, os estudantes de doutorado são particularmente atraídos pelas perspectivas de carreira nos Estados Unidos. Os pós-graduandos da China, dos países que integravam a União Soviética e da Índia apresentaram uma baixíssima proporção de retorno ao país de origem (3,7%, 4,1% e 5,2% respectivamente) em comparação aos estudantes de outros países. Na verdade, os indianos foram a nacionalidade que mais obteve o visto de trabalho especializado nos EUA conhecido como H-1B, ficando com impressionantes 59% do total global. Infelizmente, poucas instituições nos Estados Unidos apresentam argumentos convincentes envolvendo as perspectivas de carreira quando tais estudantes voltarem à Índia com seu diploma americano. Surpreende que as poucas histórias de sucesso envolvam jovens doutores que voltam ao país de origem para começar suas carreiras.

Os esforços de recrutamento de estudantes na Índia devem começar ajudando os candidatos a compreender suas metas acadêmicas e de carreira, e como uma determinada instituição nos Estados Unidos poderia satisfazer a essas necessidades. Não podemos permitir que instituições como a Tri-Valley, investigada pela Agência de Controle Alfandegário e de Imigração por fraudar vistos em 2011, dominem o discurso a respeito das perspectivas de emprego e ensino. As instituições americanas podem ajudar seus estudantes a superar esses desafios, garantindo que os candidatos possam explicar a um funcionário consular os motivos e procedimentos que os levaram a optar por determinada faculdade. Os candidatos que não forem capazes de fazê-lo ou cujo foco está principalmente nas perspectivas de carreira dentro dos Estados Unidos dificilmente terão seu visto concedido. Tais candidatos teriam de refazer a solicitação de visto ou pensar em opções em outros países.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE

Levando-se em consideração o acesso limitado ao ensino de qualidade na Índia, um número cada vez maior de estudantes procura Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália e opções de baixo custo mais próximas de casa. Parte do desafio está no fato de as instituições locais de qualidade, como os Institutos Indianos de Tecnologia e os Institutos Indianos de Administração, serem muito concorridos, não sendo capazes de dar conta da demanda local. Graças às dificuldades enfrentadas pelo sistema de controle de qualidade, instituições de segundo nível apresentam grandes variações na qualidade do serviço prestado. O status de nível mundial conferido às universidades e faculdades dos Estados Unidos ajuda a justificar o alto custo do ensino.

Ao avaliar as opções de estudo no exterior, as classificações e percepções de qualidade acadêmica são o elemento mais importante para os candidatos indianos e suas famílias na sua avaliação dos destinos para o ensino no exterior. Em termos de recrutamento, é fundamental que as instituições americanas destaquem o rigor acadêmico, e não “firulas” como novas instalações esportivas, refeitórios e alojamentos elaborados, que aumentam o custo do ensino e influenciam pouco a qualidade da experiência acadêmica ou as perspectivas futuras de emprego.

NOVAS ESTRATÉGIAS DE FINANCIAMENTO

A alta inflação e o custo cada vez mais alto do ensino nos EUA são importantes barreiras para o estudo no exterior, especialmente no nível da graduação. Renuka Raja Rao, Coordenador Nacional do EducationUSA para a Índia, acrescenta que “Sendo o principal destino daqueles que buscam estudar no exterior, a pergunta que a maioria dos candidatos faz na Índia não é por que estudar nos EUA, e sim como”. A desvalorização da rúpia, que perdeu 22% do seu valor entre janeiro de 2009 e julho de 2013, está ligada ao declínio na mobilidade estu-

dantil para os Estados Unidos. Tais mudanças dramáticas no valor monetário trazem um impacto negativo para a capacidade das famílias de classe média de investir no ensino no exterior, mesmo com bolsas parciais. As instituições americanas não devem confundir as oportunidades de recrutamento na Índia com as oportunidades de superar déficits orçamentários. Novas estratégias de financiamento, como parcerias acadêmicas criativas e programas mistos à distância, são necessárias para superar o custo cada vez mais alto do ensino no exterior.

No curto prazo, a participação nas feiras de recrutamento de estudantes na Índia e uma presença ativa nas redes sociais podem ser canais de contato extremamente eficazes. Provedores de serviços comerciais e agências de recrutamento informam aumentos substanciais no número de estudantes que se candidata a vagas em universidades americanas, mas há poucos dados disponíveis a respeito da aprovação de vistos e outras medidas de controle de qualidade. Os funcionários dos consulados americanos alertam os estudantes para o fato de os consultores às vezes “venderem aos estudantes pacotes financeiros

falsos”, que podem levar os candidatos a se tornarem permanentemente impedidos de obter vistos por terem fornecido informações falsas durante uma entrevista.

De acordo com um levantamento da World Education Services, 46% dos estudantes indianos destacaram “custos de vida e ensino” e 38% escolheram “oportunidades de auxílio financeiro” entre as três principais carências de informação. Em comparação, a pergunta feita por um número cada vez maior de funcionários do departamento de matrículas das universidades americanas é como recrutar estudantes de graduação capazes de pagar o custo do próprio ensino sem ter de viajar até a Índia, uma questão que ilustra as pressões financeiras nos EUA, mas pouco faz para mostrar às famílias indianas que as instituições americanas têm um interesse acadêmico genuíno no recrutamento de estudantes talentosos. Instituições que apresentem uma estratégia de recrutamento convincente, incluindo bolsas de estudos ou cargos de assistente nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, estarão bem posicionadas para de fato recrutar a próxima geração de líderes.

Colaboração acadêmica com universidades africanas

Ad Boeren

Ad Boeren é Diretor Sênior de Políticas Públicas de Nuffic, Holanda. E-MAIL: aboeren@nuffic.nl

Ao longo dos anos, a colaboração entre instituições acadêmicas do Norte global e instituições africanas foi caracterizada por um processo evolucionário da simples construção de capacidade até a parceria igualitária, do compromisso social para a equiparação de interesses, e das necessidades específicas para as estratégias globais. Uma breve análise deste processo diante do contexto das

mudanças globais e desafios do ensino superior oferece um entendimento melhor das oportunidades e limitações atuais.

PRIMEIROS ANOS

Pouco depois da 2.ª Guerra Mundial, quando a maioria dos países africanos alcançou a independência, o apoio do norte foi oferecido para o treinamento de mão de obra qualificada. Bolsas de estudos foram oferecidas a estudantes africanos interessados em cursos no norte, com a expectativa de, ao retornarem, os formandos poderem contribuir com o desenvolvimento de seus respectivos

países. As jovens universidades na África receberam assistência na construção de instalações, no desenvolvimento de currículos e no treinamento de funcionários.

Nesses primeiros anos, um compromisso com a construção do setor do ensino superior nos países em desenvolvimento foi cultivado nas universidades do norte, como parte de sua missão institucional. Quando não usavam seus próprios recursos, elas financiavam colaborações por meio de fundos de cooperação e desenvolvimento que os governos dos países do norte tornaram disponíveis. Muitos governos dos países do norte criaram bolsas de estudos e programas de cooperação no ensino superior e em pesquisa, que tinham o objetivo de reforçar a capacidade nos países em desenvolvimento.

MUDANÇAS

Desde esses primeiros momentos, o mundo (do ensino superior) mudou substancialmente. O acesso ao ensino superior se expandiu muito - no norte e também na África - enquanto o financiamento não aumentou à mesma razão. No final dos anos 1970, o setor do ensino superior na África Subsaariana foi afetado por cortes orçamentários decorrentes de crises econômicas e pela redução paralela dos recursos de doadores ao ensino superior. A partir dos anos 1990, liderada pela UNESCO e o Banco Mundial, a comunidade de doadores decidiu manter o foco no ensino básico para o desenvolvimento da capacidade humana, pois imaginou-se que os investimentos em ensino básico proporcionariam um retorno econômico mais expressivo que o investimento no ensino superior. Alcançar o ensino primário universal foi declarada uma das Metas de Desenvolvimento das Nações Unidas para o Milênio em 2000. Gradualmente, o Banco Mundial voltou a se interessar pelo ensino superior, mas em menor grau do que antes.

Durante o mesmo período, outras mudanças ocorreram no norte, afetando a colaboração com as universidades africanas. Em muitos países do norte, os governos decidiram alterar a fórmula de financiamento do

ensino superior dos canais internos para os externos. Assim, as instituições do ensino superior foram incentivadas a buscar recursos adicionais por meio de práticas do marketing e de parcerias entre o setor público e o privado. A internacionalização do ensino superior se tornou um novo ponto de foco para muitas instituições na Europa e em outras partes do mundo. Instituições, currículos, estudantes e funcionários tiveram de se tornar internacionais para melhorar a qualidade do ensino e estimular a mobilidade internacional. Na Europa, o processo de Bolonha foi iniciado em 1999 para criar uma área de ensino superior que abrangesse todo o continente.

Tais mudanças nas políticas de ensino e no seu financiamento obrigaram as instituições acadêmicas do norte a repensar suas prioridades e estratégias em relação à cooperação internacional. Elas tiveram que se tornar mais seletivas na manutenção de áreas de excelência e na busca por colaborações com diferentes parceiros. Considerava-se mais vantajoso colaborar com instituições acadêmicas de prestígio e parceiros de países mais ricos (os BRICs - Brasil, Rússia, Índia e China) do que com colegas de baixa reputação vindos de países pobres.

Ao mesmo tempo, os doadores interessados no desenvolvimento definiram melhor os objetivos principais dos programas de cooperação em ensino superior financiados por eles. O dinheiro oriundo da cooperação para o desenvolvimento deveria ser totalmente destinado às necessidades dos países em desenvolvimento, não mais “cofinanciando instituições do ensino superior no norte”.

Esta mudança nas políticas de doação diminuiu as oportunidades para que as instituições do norte usassem recursos de projetos de colaboração para avançar seus próprios interesses acadêmicos. Como consequência das pressões de financiamento, das prioridades de internacionalização e das mudanças entre os doadores, sua motivação para envolver-se em colaborações com instituições na África dimi-

nuiu. Isto é uma infelicidade por dois motivos: depois de décadas de cooperação e apoio, um número considerável de universidades africanas se tornaram instituições melhores e mais fortes. Em primeiro lugar, talvez elas ainda não figurem entre as primeiras posições das classificações globais, mas essas universidades podem ser parceiras estratégicas nas redes globais do conhecimento que estão se formando. Em segundo, um número de países africanos estão apresentando impressionantes estatísticas de crescimento econômico, e serão os parceiros econômicos de amanhã, como ocorreu com os países dos BRICs. Por motivos econômicos e acadêmicos, seria lógico dedicar a devida atenção às instituições africanas.

NOVAS DIREÇÕES

Entretanto, certas condições precisam ser satisfeitas para que as instituições do norte (especialmente as do norte da Europa) possam se envolver em parcerias e colaborações com instituições africanas:

- As instituições do norte devem ampliar seus horizontes estratégicos, abandonando a perspectiva egocêntrica, de curto prazo e voltada para o lucro em favor de uma perspectiva global de longo prazo. Elas precisam estar cientes do fato de que o mundo está se transformando rapidamente, e o mesmo vale para as oportunidades. Problemas e questões de pesquisa estão se tornando cada vez mais globais e, da mesma maneira, as soluções precisam ser desenvolvidas em escala global com a colaboração de parceiros locais.
- As instituições africanas devem mostrar mais autoconfiança e defender as propostas de parceria autêntica. Embora elas talvez não possam contribuir no mesmo nível nos estágios iniciais da colaboração, sua contribuição possível não deixa de ser valiosíssima. Com o tempo, a balança vai se equilibrar e, possivelmente, pender para o outro lado.
- Benefícios mútuos formam o melhor alicerce para o estabelecimento de

colaborações sustentáveis. Isto pode ser conseguido com base na análise e na negociação, no planejamento adequado, nas trocas recíprocas e no respeito mútuo. O retorno proporcionado por tais parcerias é incerto e só se revela no longo prazo; é menor a disponibilidade de recursos da cooperação pelo desenvolvimento para a formação de colaborações de longo prazo. As instituições devem estar preparadas para investir em parcerias, não apenas naquelas de retorno de baixo risco, mas também naquelas de risco maior, envolvendo parceiros de classificação mais baixa.

- Os governos do norte devem buscar mais coerência entre os diferentes setores de suas políticas, especialmente naquilo que envolve o ensino, a cooperação pelo desenvolvimento e as questões econômicas e estrangeiras. A colaboração internacional no ensino superior e na pesquisa toca todas essas esferas, e as instituições acadêmicas seriam muito beneficiadas se tais políticas fossem coerentes e complementares. Com a Alemanha sendo uma das poucas notáveis exceções, as políticas dos ministérios nacionais dos países do norte são incoerentes e pouco favoráveis ao envolvimento em parcerias internacionais e colaborações acadêmicas de longo prazo.
- Os programas de cooperação para o desenvolvimento que financiam as colaborações desse tipo devem abrir certa margem para que as instituições identifiquem e formulem colaborações com parceiros cuja contribuição vá além das metas ministeriais, satisfazendo também sua missão e estratégia. Isto supõe um equilíbrio entre diferentes interesses por parte dos envolvidos.

A colaboração com instituições africanas deveria ser do interesse estratégico das instituições acadêmicas do norte, mas isso exige uma visão clara por parte dos líderes institucionais e uma estrutura de políticas coerentes que estimule e apoie tais esforços.

Brasil: um gigante do ensino com fins lucrativos

Dante J. Salto

Dante J. Salto é estudante de doutorado avançado no Departamento de Gestão do Ensino e Estudos em Políticas de Ensino, e Pesquisador Associado em Doutorado PROPHE da Universidade de Albany, Universidade Estadual de Nova York. E-MAIL: dantesalto@gmail.com.

A *IHE* publica com regularidade artigos do PROPHE, Programa para a Pesquisa em Ensino Superior Privado, cujo centro fica na *Universidade de Albany*. Ver <http://www.albany.edu/prophe>.

A busca pelo lucro no ensino superior envolve temas controvertidos e debates que dizem respeito aos limites adequados para a atividade de mercado. Um debate do papel a ser desempenhado pelo subsetor que busca fins lucrativos e suas implicações para a política de ensino foi publicado recentemente na *IHE* (número 71, 2013). Uma distinção fundamental identificada aqui era entre as atividades comerciais, com eventuais fins lucrativos e frequentemente suspeitas das instituições sem fins lucrativos, e a crescente realidade das instituições que são legalmente definidas como tendo fins lucrativos. Embora seja amplamente reconhecido que muitas instituições sem fins lucrativos se envolvem em atividades lucrativas, este artigo lida com as instituições que são legalmente autorizadas a distribuir dividendos entre os acionistas, com foco específico num dos maiores subsetores de ensino com fins lucrativos do mundo. As instituições brasileiras de fins lucrativos têm mais de 2 milhões de matriculados (2010) - 43% dos estudantes do setor privado e 32% do total de estudantes do sistema de ensino. É somente em virtude de seu próprio crescimento impressionante no início do século 21 que o antigo subsetor americano das instituições com fins lucrativos conservou sua liderança em número absoluto de matrículas, com mais de 3 milhões de estudantes atualmente; independentemente disso, a fatia das instituições de fins lucrativos no sistema de ensino superior dos EUA é bem menor do que a parcela do sistema brasileiro - 11% contra 32%, respectivamente.

O crescimento do setor privado e, em especial, do subsetor de fins lucrativos no Brasil deve ser visto no devido contexto. Com mais de 6,5 milhões de estudantes (2010), o Brasil tem o maior sistema de ensino superior da América Latina. Entretanto, de acordo com a proporção da faixa etária matriculada (18-24 anos), o Brasil está atrás da maioria dos grandes países latino-americanos, ocupando a 11.a posição entre todos os países latino-americanos. O Brasil lutou para melhorar sua proporção de matriculados. Hoje, o Brasil fica atrás apenas do Chile em se tratando da fatia das matrículas que cabe ao setor privado - 73% e 79%, respectivamente; e, nos últimos 20 anos, o Brasil dependeu do subsetor de fins lucrativos mais do que qualquer outro país latino-americano.

Já em 2000, apenas um ano após a plena aprovação legal para as instituições do ensino superior com fins lucrativos, o subsetor tinha 18% das matrículas do setor privado e 12% do total de estudantes do sistema. Ao compararmos os subsetores com fins lucrativos e sem fins lucrativos, chama a atenção que as instituições de fins lucrativos ampliaram suas dimensões em 537% no período de 2000 a 2010, assumindo a posição do setor público como segundo maior destino das matrículas, enquanto os setores privado sem fins lucrativos e público cresceram apenas 88% e 85%, respectivamente. Grandes empresas domésticas e internacionais com renda exorbitante foram importantes participantes no crescimento do subsetor de fins lucrativos.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Mesmo que o espetacular crescimento das instituições de fins lucrativos não tenha sido totalmente esperado, ele resultou de uma decisão formal das políticas públicas. Um decreto presidencial assinado em 1997, seguido por uma emenda aprovada pelo congresso em 1999 à lei de ensino de 1996, fizeram o Brasil avançar ao permitir instituições do ensino superior com fins lucrativos, reconhecendo que muitas instituições tidas *de jure* como sem fins lucrativos eram *de facto* instituições com fins lucrativos, sem que o Estado arrecadasse os devidos impostos. Em outras palavras, a grande expansão do ensino superior privado levou a instituições sem fins lucrativos que em geral lucravam.

Alguns observadores alegaram que as mudanças regulatórias implementadas durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990 tiveram elo com as políticas neoliberais mais amplas promovidas pelo governo dele em diferentes setores da economia. Assim, com a eleição do partido populista de oposição em 2003, muitos observadores duvidaram que a promoção do setor privado fosse continuar, especialmente no subsetor com fins lucrativos. Entretanto, o novo presidente Luis Inácio Lula da Silva trouxe na verdade mais vigor à política pública favorável. Seu programa Universidade para Todos promoveu o acesso ao ensino superior, voltado especificamente para o setor privado - incluindo a parte com fins lucrativos, por meio de isenções fiscais. O novo governo justificou a lei e o programa apontando para a persistência da desigualdade histórica no acesso ao ensino superior.

TAMANHO E FORMATO: ÁREAS DE ESTUDO

Consistentemente com as principais tendências globais no ensino superior privado, o subsetor com fins lucrativos acumula sua maior fatia das matrículas nas áreas de ciências sociais, administração, e direito (51%), pedagogia (17%), e saúde e bem estar social (15%). Em comparação, o setor público apre-

senta uma maior concentração no ensino (41%), seguida por ciências sociais, etc. (15%), e engenharia, produção e construção (12%).

As instituições de fins lucrativos tendem a oferecer programas de baixo custo e alta taxa de retorno sobre o investimento institucional. Seguindo o mesmo padrão das matrículas, os programas de fins lucrativos se concentram em ciências sociais, etc. (43%), ensino (16%), e saúde e bem estar social (13%). Diferentemente do que ocorre nas matrículas, os dados a respeito dos programas permitem que demos um passo além. Dentro do primeiro grupo, a maioria dos programas gira em torno de gestão e administração (22%), direito (5%), contabilidade e ciências fiscais (5%), e marketing e publicidade (4%). Dentro do ensino, a pedagogia representa 6%, seguida pelo treinamento de professores em áreas profissionais (3%). Por fim, dentro da saúde e do bem estar social, a maioria dos programas está na terapia e reabilitação (4%) e enfermagem e cuidados primários (4%). O subsetor sem fins lucrativos apresenta uma composição semelhante na composição de áreas e programas, na mesma ordem observada no subsetor com fins lucrativos. O contraste é acentuado com o setor público, no qual a maioria dos programas se concentra na área do ensino (41%), seguida por ciências sociais, administração e direito (15%), e engenharia (12%).

Por alguma mistura de atividades planejadas e não planejadas, o Brasil concedeu ao setor privado em geral - incluindo agora o subsetor com fins lucrativos - um papel importante no acesso ao ensino, mantendo a maioria das instituições mais seletivas no setor público. Somada ao fato de que impressionantes 95% das instituições com fins lucrativos não serem universidades, esta realidade gera preocupações em relação à qualidade no subsetor com fins lucrativos. Tais preocupações não se limitam ao caso brasileiro nem à fatia legalmente definida como tendo fins lucrativos entre o setor privado. A maioria dos sistemas privados do mundo é caracterizada por instituições privadas que,

em média, apresentam qualidade inferior às suas equivalentes no setor público e entre as universidades privadas de elite. Por outro lado, o teste em massa dos formandos (*provão*) revelou um amplo espectro de qualidade tanto no setor público quanto no privado, com as instituições de fins lucrativos apresentando desempenho superior ao esperado.

As tendências parecem apontar para a continuidade do crescimento do subsetor de fins lucrativos por meio de dois desenvolvimentos: 1) mais instituições sem fins lucrativos alterando seu status legal; e 2) grandes

empresas domésticas e multinacionais incorporando instituições sem fins lucrativos ao seu portfólio de empreendimentos. Todas essas tendências mostram o quanto o sistema brasileiro está se tornando diversificado. Embora saibamos que a presença de instituições de fins lucrativos seja forte em meio a esta diversidade, como observado em qualquer outro país latino-americano, será interessante descobrir quais paralelos já existem na região e se a experiência brasileira serve como presságio do crescimento semelhante entre instituições de fins lucrativos nesses outros países.

Financiando o ensino superior na América Latina

Ana García de Fanelli

Ana García de Fanelli é pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Pesquisa em Ciência e Tecnologia (CONICET) do Centro para o Estudo do Estado e da Sociedade (CEDES) em Buenos Aires, Argentina. E-MAIL: anafan@cedes.org.

Os países latino-americanos desenvolveram um potente crescimento econômico na década de 2000 - pela primeira vez desde a crise de endividamento da década de 1980. Além disso, com um “bônus demográfico”, no qual a proporção de crianças diminuiu e, com isso, a geração mais velha aumentou o tamanho da população economicamente ativa. Assim, para as sociedades cada vez mais velhas, é essencial investir em capital humano avançado para a qualidade e produtividade de uma força de trabalho menor. Assim, a expansão do crescimento regional poderia proporcionar mais recursos financeiros para o treinamento de um maior número de formandos mais bem qualificados no ensino superior.

Com base nesses contextos econômicos e demográficos, três questões são relevantes: primeiro, a alteração na proporção de riqueza

na nacional gasta com o ensino terciário em alguns países latino-americanos, bem como a contribuição do setor privado para este investimento; segundo, algumas consequências deste padrão de financiamento em termos de igualdade; e, finalmente, as inovações nos mecanismos de financiamento para distribuir recursos públicos.

MAIS RECURSOS INVESTIDOS EM CAPITAL HUMANO

O gasto com o ensino superior enquanto percentual do produto interno bruto mede o esforço de uma sociedade (fontes particulares e do governo) em expandir seu capital humano avançado. A partir dos dados disponíveis em *Education at a Glance 2013* - cobrindo Argentina, Brasil, Chile e México -, esse esforço foi maior em 2010 do que em 2005. O produto interno bruto desses quatro países aumentou

bastante nesse período, de modo que o total de recursos destinados às instituições do ensino superior foi substancial. Nesses países, o gasto com o ensino superior enquanto percentual do produto interno bruto em 2010 se aproximou da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (1,6%), ultrapassando-a no caso do Chile (2,4%). Embora o Brasil tenha destinado menos recursos (0,9%) do que a média, os dados davam conta apenas do gasto público. O ensino superior brasileiro foi servido principalmente pelo setor privado, no qual a principal fonte de financiamento são as mensalidades. O Brasil também vive uma expansão do setor com fins lucrativos e, por isso, seu investimento total no ensino superior é muito maior do que o indicado por este número.

As matrículas no setor privado cresceram consideravelmente em alguns países latino-americanos entre 2005 e 2009. No Brasil e no Chile, a proporção de matrículas no setor privado aumentou para mais de 70%, enquanto quase todos os estudantes terciários de El Salvador, Paraguai, Peru, Guatemala e Colômbia frequentam atualmente instituições privadas de ensino superior. Nos países da América Latina, quase metade das matrículas no ensino terciário se concentram em instituições cuja principal fonte de financiamento são as mensalidades. Portanto, os estudantes e seus pais já contribuem pesadamente para financiar as instituições do ensino superior. Além disso, alguns desses países cobram mensalidades dos estudantes das universidades públicas; um exemplo é o setor das universidades públicas do Chile. Em outros países nos quais os programas de graduação nas universidades públicas são gratuitos e a maioria das matrículas se concentra no setor público (como ocorre na Argentina e no Uruguai), o governo é a principal fonte de financiamento. Independentemente disso, nesses países os estudantes costumam pagar mensalidades nos programas de pós-graduação.

MELHORIAS NA IGUALDADE E NO ACESSO

Para avaliar a evolução das matrículas

no ensino superior nos países latino-americanos, é preciso levar em consideração as condições iniciais caracterizadas por uma significativa disparidade nas matrículas entre a população de renda alta e baixa. No Brasil, por exemplo, apenas 2% da população de idade relevante estavam matriculados no ensino superior, sendo que no quinto mais rico da população esta proporção chegava a 40% em 2000. Nesse contexto, o ritmo de crescimento em matrículas básicas no grupo de renda mais baixa aumentou mais rápido do que no grupo mais rico nos últimos 10 anos. Entretanto, dada a imensa diferença inicial nas matrículas dos estudantes, uma lacuna significativa pode ser observada nos níveis de matrículas entre os grupos mais rico e mais pobre. Entre os países que apresentaram uma maior redução desta diferença estão Argentina, Chile e México.

No contexto do crescimento econômico, o aumento nos gastos público e privado com o ensino superior contribuíram para tornar o sistema mais equânime - com acesso mais fácil para os jovens de situações menos favorecidas. Independentemente disso, apesar do sucesso dos países latino-americanos em facilitar o acesso para os estudantes de baixa renda, a proporção mais alta de abandono do curso tende a se originar neste segmento. Além disso, os estudantes de contextos menos favorecidos costumam frequentar instituições terciárias de qualidade mais baixa. Um desafio futuro deve ter como foco melhorar a proporção de formandos entre esses estudantes, aumentando suas chances de ingressar em programas e instituições de qualidade melhor.

INOVAÇÕES NA DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS PÚBLICOS

Na maioria dos países latino-americanos, com exceção do Chile, a negociação do mecanismo de financiamento ainda é o mecanismo mais relevante para distribuir o financiamento principal destinado às instituições do ensino superior. Além disso, desde o final dos anos 1980 e 1990, muitos desses governos

passaram a destinar uma pequena proporção do orçamento total por meio de fórmulas e fundos para atingir objetivos específicos.

Os contratos para modernizar o ensino superior por meio de um procedimento competitivo são os contratos de desempenho do Chile (*Contratos de Desempeño*). Estes buscam alinhar as missões institucionais da universidade com a responsabilidade pública, e o desempenho institucional com o financiamento público. Além disso, o governo argentino destina recursos por meio de um contrato de três anos, de modo que os cursos de graduação credenciados pelo Estado possam cumprir seu compromisso com os planos de melhorias. O elo entre financiamento e resultados de credenciamento do programa ajudou a legitimar os procedimentos de controle de qualidade.

Outro aspecto digno de nota deste período é o aprofundamento de mecanismos impulsionados pela demanda no Chile. O percentual de apoio estatal à demanda (por

meio de bolsas de estudos e empréstimos estudantis), que em 2005 representava 29% do total das contribuições do Estado para o ensino superior, chegou a 64% em 2010. Além disso, o Chile é um dos poucos países latino-americanos que designam contribuições do Estado ao setor privado.

CONCLUSÃO

Em suma, vários países latino-americanos se aproveitaram destes anos de prosperidade e aumentaram o investimento público e privado no ensino superior. Eles também contribuíram para melhorar o acesso dos estudantes de baixa renda a essas instituições. Em relação aos mecanismos de distribuição de recursos, a única novidade em relação à década anterior foi a incorporação de contratos de vários anos, para melhorar a qualidade, e uma maior presença de mecanismos impulsionados pela demanda no Chile. No futuro, deve-se verificar se o financiamento maior de fato melhorou a quantidade e a qualidade dos formandos, além de ampliar o conhecimento de ciência e tecnologia na América Latina.

Reforma democrática nas universidades egípcias

Ahmed El-Obeidy

Ahmed El-Obeidy é professor da Universidade do Cairo, Egito. E-MAIL: elobeidy@hotmail.com.

Quando o ex-presidente Hosni Mubarak foi obrigado a renunciar em meio à revolta popular de fevereiro de 2011, o combate à corrupção no ensino superior do país começou a ganhar força. Os acadêmicos que defendem a democracia, como os da Universidade do Cairo e da Universidade de Alexandria, têm pressionado pela revogação dos regulamentos que determinam a nome-

ação dos ocupantes de cargos de liderança nas universidades por parte das autoridades do governo. Os presidentes das universidades foram nomeados diretamente pelo presidente do país depois de obtida a aprovação das agências de segurança. Decanos e diretores de departamento ficavam sob a autoridade dos presidentes universitários e eram nomeados de acordo com os desejos destes. Os acadê-

micos pró-democracia acreditavam que tais regulamentos tornavam os líderes universitários leais às autoridades do governo.

ELEIÇÃO DOS LÍDERES UNIVERSITÁRIOS

Em resposta ao levante, novos acordos foram estabelecidos para a contratação de novos líderes universitários. Seguindo as novas regras, os presidentes das universidades são escolhidos por meio de um sistema no qual os representantes escolhem o presidente, enquanto os deanos das universidades e os diretores departamentais são escolhidos por votação direta entre os membros do corpo docente. Os representantes do Colégio Eleitoral são escolhidos pelos membros do corpo docente das faculdades das universidades. Trata-se de um rompimento claro com a maneira anterior de designar os cargos de liderança no Egito.

Já no final de 2011, eleições universitárias foram realizadas no Egito, com mais de 90% do corpo docente participando da votação, de acordo com a mídia. Além de inesperado, o resultado do processo eleitoral foi chocante para aqueles que esperavam a chegada da democracia e a eliminação dos resquícios do corrupto regime anterior. Muitos dos antigos líderes universitários foram eleitos e mantiveram seus cargos após a votação do corpo docente. O resultado da eleição confundiu aqueles que esperavam uma revolução. Parece que os membros do corpo docente votaram nos incentivos e vantagens que lhes tinham sido prometidos anteriormente, e não na transformação das universidades, reforçando seu papel no desenvolvimento socioeconômico. Parece que a votação por parte do corpo docente transformou as universidades em cartéis, e não em organizações de pesquisa e ensino.

TÍPICA SELEÇÃO DE LÍDERES UNIVERSITÁRIOS

A eleição rompe com a maneira usada para escolher os presidentes e deanos das universidades em muitos países desenvolvi-

dos e em desenvolvimento. Na maioria dos casos, a escolha de presidentes e deanos de universidades é um processo longo projetado para determinar os candidatos mais qualificados para os cargos em questão. Os ocupantes das posições de liderança acadêmica costumam ser escolhidos por comissões de seleção formadas por membros experientes do corpo docente, motivados por terem ciência do fato de que o destino dos programas acadêmicos depende da qualidade de sua decisão. A função da comissão de busca é identificar candidatos qualificados e estabelecer uma lista daqueles mais bem preparados. A escolha final do presidente da universidade entre os candidatos da lista cabe ao conselho de governança com o auxílio de uma comissão assessora do corpo docente. Uma vez escolhido, o presidente se encarrega de todas as nomeações dos ocupantes de outros cargos de liderança subordinados ao conselho de governança.

De acordo com este modelo, o conselho de governança da universidade ou o conselho de associados age enquanto corpo governante supremo da universidade. As leis próprias da universidade podem especificar o número de membros do conselho e a forma de escolhê-los. Em geral, nas universidades públicas dos Estados Unidos os membros dos conselhos universitários de governança são escolhidos pelos governadores estaduais eleitos em nome da sociedade. Para que tal sistema seja eficaz, o processo de seleção dos candidatos mais qualificados para os cargos de liderança nas universidades exige uma organização institucional firmemente estabelecida e boa governança.

DEMOCRACIA E RESPONSABILIDADE

Diante da oportunidade de exercer a democracia e votar em seus líderes universitários, as universidades egípcias fracassaram em escolher candidatos com base em suas qualificações para os cargos de liderança. Sem construir a capacidade de organização institucional e governança, as reformas democráticas que tiveram início nas universidades do Egito não poderão ser concluídas.

O rompimento com as estruturas de poder já estabelecidas exigirá mais do que eleições e votos. O estabelecimento de uma comissão de seleção forte e dotada de credibilidade formada a partir dos membros do corpo docente seria um primeiro passo essencial para um bem sucedido processo de busca por candidatos para os cargos de liderança nas universidades. Os membros das comissões de seleção que adotam a meta de melhorar a qualidade do sistema universitário desempenham um papel importante no recrutamento, entrevista, investigação e avaliação dos candidatos. Os parâmetros para a seleção de candidatos para os cargos de liderança devem ser desenvolvidos para orientar e assistir as comissões de seleção em suas responsabilidades de busca e seleção. Os parâmetros podem incluir critérios para a seleção de candidatos com base em sua visão para o sistema de ensino superior. É necessário desenvolver treinamento para o processo de busca, investigação, e seleção dos candidatos para os cargos de liderança nas universidades, aplicando-o a todos os envolvidos no processo.

Além do desenvolvimento profissional dos participantes da comissão de seleção, outros membros do corpo docente podem ser convidados a participar de sessões abertas de entrevistas com os candidatos finais - para dar a eles a oportunidade de conhecer os candidatos e reunir informações a respeito de seus conhecimentos e habilidades ligados ao trabalho. Um diálogo aberto com os candidatos aumentaria o envolvimento do corpo docente e também a transparência do processo. Fichas de avaliação poderiam até ser oferecidas aos participantes para que estes as entreguem preenchidas ao final de cada sessão de entrevistas, a serem vistoriadas pela comissão de seleção.

A decisão final determinando a escolha do candidato para um cargo de li-

derança deve ser de responsabilidade dos conselhos de governança da universidade, que atuam como fiduciários em nome da sociedade. Os conselhos de governança das universidades podem ser nomeados pelo presidente eleito, pelo parlamento ou pelo conselho da Shura (senado).

CONCLUSÃO

A demanda por mudanças por parte dos acadêmicos defensores da democracia no Egito tinha como premissa resultar num impacto positivo para o ensino superior. As eleições foram implementadas, e o corpo docente participou da escolha dos presidentes decanos e diretores de departamento. Entretanto, a eleição nem sempre é a melhor maneira de escolher as pessoas mais qualificadas e experientes para os cargos de liderança nas universidades.

A reforma democrática nas universidades não deve ter precedência sobre a responsabilidade. A escolha dos líderes universitários deve aumentar a competitividade entre membros do corpo docente e reforçar o compromisso com o processo de seleção. Por outro lado, se a meta é implementar uma reforma acadêmica e melhorar o ensino superior e a pesquisa científica, para com isso trazer um forte impacto nos desenvolvimentos socioeconômico do Egito, então também é preciso aprimorar o processo de seleção dos candidatos para as posições de liderança nas universidades. Somente por meio do desenvolvimento profissional de todos os responsáveis pelo processo seletivo as universidades egípcias poderão garantir que estarão escolhendo os líderes universitários mais qualificados e experientes, capazes de fazer uma contribuição positiva para a reforma acadêmica e levar a universidade a desempenhar seu papel no ensino superior e na pesquisa científica. A decisão final da seleção deve ser de responsabilidade dos conselhos de governança em nome da sociedade.

Vietnã: nova legislação e possibilidades futuras

Duy Pham

Duy Pham é pesquisador associado da Universidade Nacional do Vietnã, Hanói. E-MAIL: duypn@vnu.edu.vn.

Durante mais de duas décadas após o “Doi moi” (reformas ligadas a uma economia socialista de mercado), o ensino superior do Vietnã se expandiu sob muitos aspectos. O número de faculdades e universidades quadruplicou, passando de menos de 100 para mais de 400 em 2013. Mais notável ainda, o sistema acomoda agora 2,2 milhões de estudantes - dez vezes mais do que o número de alunos que frequentavam as universidades no final dos anos 1980. Há hoje 83 instituições privadas, algo que mostra um movimento significativo, pois não havia nenhuma instituição do tipo imediatamente após o “Doi moi”. A maioria funciona agora como modelos com fins lucrativos.

Com a expansão, a ausência de uma estrutura legal nacional para regulamentar o setor trouxe muitos obstáculos para a gestão e o desenvolvimento sustentável do ensino superior no Vietnã. Esta pressão fez a Assembleia Nacional do país aprovar a primeira Lei do Ensino Superior Vietnamita em julho de 2012. A lei consiste em 12 capítulos com 73 parágrafos. São cobertas as questões principais do ensino superior - metas, organização e gestão das universidades, pesquisa, colaboração internacional, controle de qualidade e credenciamento, funcionários acadêmicos, estudantes e outros.

PONTOS CHAVE DA NOVA LEI

O propósito da lei é reunir parâmetros gerais para o ensino do Partido Comunista e políticas de governo a ele ligadas, de modo a criar condições favoráveis para que o ensino superior melhore e avance. Esta é a primeira vez que todas as questões chave do ensino

superior foram integralmente levadas em consideração e redigidas num documentos sujeito à avaliação de uma ampla gama de envolvidos, aprovada por maioria na Assembleia Nacional.

Basicamente, a lei reafirma e descreve questões fundamentais do ensino superior no Vietnã, que já tinham sido enunciadas em documentos anteriores do governo. Há também novos pontos que foram enunciados pela primeira vez. Os modelos das universidades nacionais vietnamitas e das universidades regionais abrangentes, por exemplo, foram legalizados após duas décadas de existência. Com relação ao planejamento do sistema, a lei determina que o sistema vietnamita designe as instituições dentro de três categorias: universidades orientadas para a pesquisa, instituições voltadas para as matrículas e instituições de treinamento profissional. Levando-se em consideração a complexidade da caracterização de cada categoria, seria um desafio para o Ministério da Educação e do Trabalho (MOET) classificar as instituições com sucesso.

Para regulamentar o crescente setor do ensino superior privado, o conceito de instituições privadas sem fins lucrativos foi definido para distingui-las de suas equivalentes com fins lucrativos. Diz-se também que as primeiras receberão apoio, com a oportunidade de comprar terras baratas, obter isenções fiscais, e solicitar bolsas do governo para seus funcionários. Trata-se de boas políticas que incentivam as pessoas e investir nas instituições sem fins lucrativos. Entretanto, levando-se em consideração as dificuldades econô-

micas atuais, são poucas as pessoas ricas em posição de fazer contribuições significativas para as novas ou já existentes instituições sem fins lucrativos.

Para as questões de governança, alguns parágrafos lidam com a autonomia institucional e o controle de qualidade. Mesmo que as enunciações pareçam vagas, afirma-se que a autonomia será concedida com base nas condições de capacidade e controle de qualidade das instituições. Para o desenvolvimento curricular, a lei declara que as instituições vão receber mais liberdade na criação e gestão de currículos. Da mesma maneira, estruturas curriculares obrigatórias são substituídas por regulamentações para o grau mínimo de conhecimento, competência e resultado esperado das instituições. A experiência internacional mostra que é difícil definir e mensurar o resultado da aprendizagem dos alunos e, por isso, talvez seja mais fácil definir a política de ensino em vez de fazê-la funcionar em 400 instituições com milhões de estudantes.

Em relação ao credenciamento, todas as instituições são obrigadas a passar por um processo completo de credenciamento, coordenado por agências externas de credenciamento. Num primeiro momento, essas agências serão institucionalizadas pelo MOET. No futuro, espera-se que agências independentes assumam este papel, formando um novo horizonte para o credenciamento no Vietnã.

IMPACTO INICIAL E POSSIBILIDADES FUTURAS

Alguns meses após a lei entrar em vigor, alguns aspectos chamaram a atenção e possibilidades foram vistas. Recentemente, o MOET tinha descoberto alguns problemas e impediu temporariamente vários programas de recrutas estudantes em 2012/2013. O ministério descobriu que 161 programas de pós-graduação carecem de funcionários acadêmicos em número suficiente para garantir sua qualidade. Pediu-se então aos funcionários que oferecessem evidências adicionais para consideração futura; e a maioria deles recebeu permissão

para voltar a aceitar estudantes. Após as inspeções, as universidades se tornam mais prudentes do que antes no controle de qualidade para seus programas de ensino.

O MOET também coordenou algumas atividades subsequentes que ajudaram a lei a entrar em vigor. O ministério coordenou workshops para consultar a opinião pública a respeito da estratificação institucional. Em relação ao credenciamento, o MOET designou recentemente às universidades nacionais vietnamitas a tarefa de criar dois centros de credenciamento em ambas as cidades - Hanói e Ho Chi Minh. Esses dois centros vão coordenar os processos de credenciamento para faculdades e universidades, além das universidades das quais fazem parte. Não são totalmente independentes; mas este processo representa um bom sinal para o futuro do credenciamento no Vietnã, pois mostra que há agora entidades além do MOET dotadas da capacidade de compartilhar a responsabilidade administrativa.

Como o ensino superior no Vietnã está crescendo a um ritmo relativamente rápido, a lei em si parece ser insuficiente. De fato, documentos legais precisam ser redigidos e emitidos para orientar a implementação da nova lei. Eles devem detalhar as definições, regulamentos e parâmetros para a autonomia institucional e a estratificação, credenciamento, internacionalização, políticas de apoio às instituições sem fins lucrativos, e outras. A experiência internacional mostra que podem ser necessários anos e muitos recursos para que a estratificação do sistema de ensino superior do país se verifique e, com isso, é importante criar um mecanismo eficaz de credenciamento.

Por último, mas não menos importante, um dos principais propósitos da nova lei é proporcionar uma estrutura favorável para a melhoria do setor. Com a nova legislação, o Vietnã deve tomar medidas para aumentar a capacidade dos funcionários acadêmicos e mobilizar recursos para sustentar o ensino superior.

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

EDITOR: Philip G. Altbach

EDITORA DE PUBLICAÇÕES: Edith S. Hoshino

EDITORA ASSISTENTE: Salina Kopellas

E-MAIL: highered@bc.edu

<http://www.bc.edu/cihe>

EDIÇÃO BRASILEIRA

SUPERVISÃO EDITORIAL: Renato Hyuda de Luna Pedrosa

TRADUÇÃO: Augusto Catil



UNICAMP



**Ensino
Superior**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
LABORATÓRIO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM JORNALISMO**

a/c Ricardo Whiteman Muniz

Rua Seis de Agosto 50 Prédio da Reitoria V, 3º piso
13083-873 Campinas SP

www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/

fone: (19) 3521-2599

e-mail: ricardo.muniz@reitoria.unicamp.br